PEDAGOGIA

Faculdade Network - Revista da Faculdade de Pedagogia | Ano 2 | número 1 | 2013

REVISTA DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA

2013

Revista dos Alunos de Pedagogia
Faculdades Network – Revista da Faculdade de Pedagogia
ISSN

Publicação anual das Faculdades Network

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

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

Diretora Geral das Faculdades Network
Profa. Mestra Tânia Cristina Bassani Cecílio

Secretária Geral
Érica Biazon

Coord. Do Curso de Pedagogia
Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru

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

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

Editores Responsáveis
Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani Cecílio
Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru

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

Conselho Editorial
Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani Cecílio (Faculdade Network)
Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso (Faculdade Network)
Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru (Faculdade Network)

Assessoria de Comunicação
Alzeni Maria Silva Duda Gambeta (MTB 37218)

Editoração Gráfica e Eletrônica
Nathália Ruiz Leal
Wellinton Fernandes

Central de Atendimento ao Assinante
(19) 3476-7676 Ramal 213
biblioteca@nwk.edu.br

Revista dos Alunos de Pedagogia
Faculdades Network – Revista da Faculdade de Pedagogia
ISSN

Revista dos Alunos de Pedagogia / Tânia Cristina Bassani Cecílio (org)– v. 1, n.1 (2013) – Nova Odessa, SP: Faculdades Network, 2014-

Anual

ISSN

SUMÁRIO

EDITORIAL.....06

CONSUMISMO E O PAPEL DOS PAIS
Kellen Suzana Vieira Calazaes, Maria A. Belintane Fermiano.....07

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE ESTUDO COMO REDUÇÃO PENAL LEI nº 12.433/11
Fernanda Candido da Silva, Angela Harumi Tamaru.....17

O ENSINO E A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Luizelena Rodrigues Mantovani, Maria Regina Peres.....25

CRECHE: CARÁTER PEDAGÓGICO OU ASSISTENCIAL?
Cristiana Cabral, Marli Naomi.....38

PUBLICIDADE E CRIANÇA, UMA PARCERIA NADA SAUDÁVEL
Katia da Silva Malachias Batista, Maria A. Belintane Fermiano.....47

O INTÉRPRETE DE LIBRAS, NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Priscila Roselaine Fregate Bedana, Geilda Fonseca de Souza.....60

QUANDO A ESCRITA DEIXA DE ACONTECER NO ENSINO FUNDAMENTAL: O DESINTERESSE PELA REDAÇÃO
Carolina Reinaldo Rocha de Gouvea, Angela Harumi Tamaru.....74

OS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
Bruna Eliane Vieira Bastos, Cláudia Fabiana Orfão Gaiola.....84

NIETZSCHE E O TEMA DA EDUCAÇÃO – PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL, ALÉM DA MORAL E DO ADESTRAMENTO
Anderson dos Santos de Sousa, Adelino F. Oliveira.....95

O ENSINO DE HISTÓRIA: A INFLUÊNCIA DA DITADURA MILITAR NO ATUAL ENSINO FUNDAMENTAL I
Suelen Cristina de Souza Lima, Marli Naomi Tamaru.....109

UMA REFLEXAO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E A ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICIPIO DE AMERICANA – SP
Ana Carolina Andreotti, Barbara Chacur.....120

JOGOS DRAMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Amanda Alves Teixeira, Magda J. Andrade de Barros.....132

CRECHE: CUIDAR OU EDUCAR?!
Maysa Veiga, Cláudia Fabiana Orfão Gaiola **.....**139

MORALIDADE INFANTIL: DA HETERONOMIA À AUTONOMIA
*Gabriela Retruci, Magda J. Andrade de Barros***.....**151

A RELAÇÃO DOS PAIS NA LIÇÃO DE CASA DOS FILHOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DA CIDADE DE SUMARÉ-SP
*Micheli Dias Monção, Angela Harumi Tamaru***.....**168

QUEM SÃO AS VÍTIMAS DE *BULLYING* NA ESCOLA
*Michelly dos Santos, Roberta Guimarães***.....**176

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO ENTRE CRIANÇAS 06 E 08 ANOS
*Jéssica Daiana Ferreira da Silva, Claúdia Fabiana O. Gaiola***.....**189

COMO O PROCESSO DIALÓGICO É POUCO PRIVILEGIADO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
*Palmira Zuleika da Silva, Angela Harumi Tamaru***.....**197

DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO
*Elis Fernandes do Nascimento, Angela Harumi Tamaru***.....**206

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
*Camila Fontes de Oliveira, Helena Prestes dos Reis***.....**216

CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR
Maria Filomena de Moraes Macedo, Maria Regina Peres**.....**224

OS PRESSUPOSTOS DA ESCOLA DA PONTE SEGUNDO A REALIDADE DA ESCOLA BRASILEIRA
*Mariele Daiana de Araujo França, Maria Regina Peres***.....**238

CONSUMO E O UNIVERSO INFANTIL
*Mariza Vidal Silva, Maria A. Belintane Fermiano***.....**255

O INCENTIVO DA LEITURA NA BIBLIOTECA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
*Paula Aparecida Tenório de Albuquerque, Angela Harumi Tamaru***.....**267

NO FRACASSO ESCOLAR HÁ UM ALGOZ?
*Tatiane batista, Roberta Rodrigues de Oliveira Guimarães Lacerda***.....**278

A CONTRIBUIÇÃO DA MUSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
*Solange dos Santos, Magda. J. Andrade Barros***.....**291

A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR - O PROFESSOR COMO PRINCIPAL INCENTIVADOR DESSA PRÁTICA
Eliana Porcel da Costa Catunda, Maria Regina Peres.....299

O DESENHO NA ESCOLA, UMA FORMA DE CRIANÇAS SE EXPRESSAREM
Kenia Maria Marcato da Silva, Angela Harumi Tamaru.....311

PEDAGOGIA HOSPITALAR
Janaina Dantas.....319

O *BULLYING* NO ÂMBITO ESCOLAR: AS DIFICULDADES DA EQUIPE PEDGÓGICA, PAIS E ALUNOS PARA SOLUCIONAR ESTE PROBLEMA
Raquel da Silva, Helena Prestes dos Reis.....326

O COMBATE ÀS DROGAS e à violênca NO ÂMBITO ESCOLAR: O COMPROMETIMENTO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIAL
Eleni Ap. P. da Fonseca da Silva, Antonio Carlos Dias Junior.....332

PEDAGOGIA HOSPITALAR: POR UMA EDUCAÇÃO (ORIENTAÇÃO) NÃO-ESCOLAR
Fátima Aparecida Paiva, Antonio Carlos Dias Junior.....346

A RESPONSABILIDADE DO ALUNO AOS ESTUDOS
Roberta Barbosa de Souza, Cláudia Fabiana Gaiola.....356

INCLUSÃO ESCOLAR: IGUALDADE NA DIFERENÇA
Karen Cristina Fernandes Donatti, Roberta R. O. Guimarães Lacerda.....365

IDADE INICIAL NA ESCOLA "A IMPORTANCIA DA CRIANÇA DE 2 ANOS FREQUENTAR A ESCOLA"
Caroline Laís de Lima de Souza, Helena Prestes dos Reis.....*374*

PROVINHA BRASIL: RESULTADOS REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS-SP ANÁLISE DA CIDADE DE SUMARÉ-SP *VERSUS* CIDADE DE HOLAMBRA E ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL
Laís Ale, Helena Prestes dos Reis.....384

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ENTRE A TEORIA E A PRATICA
Adrielle Cristina do Nascimento Silva, Geilda da Fonseca.....397

EXPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES ATRAVÉS DA GRAFIA INICIAL DA CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS
Ivonete de Araújo Lopes, Helena Prestes dos Reis.....409

PUBLICIDADE E CRIANÇA, UMA PARCERIA NADA SAUDÁVEL
Katia da Silva Malachias Batista, Maria A. Belintane Fermiano.....429

ARTES VISUAIS: O CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO MUNDO
Angela Cláudia Ferreira Oliveira, Magda J. Andrade de Barros.....442

CONTRIBUIÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
Priscila das Neves Godoy, Roberta Guimarães Lacerda.....253

QUANDO A ESCRITA DEIXA DE ACONTECER NO ENSINO FUNDAMENTAL: O DESINTERESSE PELA REDAÇÃO
Carolina Reinaldo Rocha de Gouvea, Angela Harumi Tamaru.....462

O ENSINO DE HISTÓRIA: A INFLUÊNCIA DA DITADURA MILITAR NO ATUAL ENSINO FUNDAMENTAL I
Suelen Cristina de Souza Lima, Marli Naomi Tamaru.....472

"A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL."
Dayane Coalho, Magda Jaciara de Andrade Barros.....483

UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE INDISCIPLINA ESCOLAR
Tuany Carolina da Silva, Angela Harumi Tamaru.....492

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO HORARIO DO INTERVALO ESCOLAR
Maria Aldeniza Nobre Moriya, Magda Jaciara de Andrade Barros.....499

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: AS ATIVIDADES DIRIGIDAS E SUAS LIMITAÇÕES
Suzana de Campos Affonso, Angela Harumi Tamaru.....513

ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇAS DE SEIS ANOS - COMO OCORRE ESSE PROCESSO?
Márcia Estela C. Cassimiro, Claudia Fabiana Órfão Gaiola.....530

MARKETING EDUCACIONAL – FERRAMENTAS PARA A VALORIZAÇÃO DA MARCA E CAPTAÇÃO DE ALUNOS
Mayara de Almeida Castro, Maria A Belintane Fermiano.....542

COMO TRABALHAR OS JOGOS DRAMÁTICOS NA HORA DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 3 ANOS DO MATERNAL
Ediane Carina Amoroso Furoni, Magda Jaciara de Andrade Barros.....552

A IMPORTÂNCIA DA MÃE NO DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA
Silvia Roberta Andrade de Jesus Macedo, Maria Regina Peres.....563

ATITUDES DE ALUNOS DA PEDAGOGIA EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA
Célia Regina Souza Borges, Angela Tamaru 575

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Edineia Rosa Battara Marques, Magda Jaciara de Andrade Barros.....595

UMA REFLEXAO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E A ESCRITA NAS SERIES INICIAIS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICIPIO DE AMERICANA - SP
Ana Carolina Andreotti.....605

O ALUNO DE PEDAGOGIA EGRESSA DO CURSO COM DOMÍNIO DO CONTEÚDO DE MATEMÁTICA?
Vanessa Guimarães Barbosa, Cláudia Fabiana Gaiola.....628

AS ESCOLAS DO TRABALHO NA MODERNIDADE ANTE A ESCOLA DO TRABALHO DE ANTON S. MAKARENKO UMA ANÁLISE CRÍTICA AO ENSINO TÉCNICO CONTEMPORÂNEO
Renan Lemos Siqueira, Antonio Carlos Dias Junior.....639

EDITORIAL

É com grande satisfação que fechamos mais uma edição da Revista dos Alunos de Pedagogia, em que trazemos o que de melhor temos desenvolvido de pesquisa na Instituição de Ensino Superior Network.

Os artigos foram escritos por nossos alunos e professores do curso de Pedagogia, que estão preocupados com a situação de ensino-aprendizagem em sala de aula, relativo ao processo de alfabetização e letramento e a formação intelectual e moral das crianças das séries iniciais. São resultados de Trabalho de Conclusão de Curso conquistados com forte empenho de relação de orientação.

A escolha de um tema de pesquisa é resultado de uma busca, muitas vezes, individual do pesquisador, uma falta que ele sente no seu cotidiano, por vezes, sentida na sua "carreira escolar" no tempo em que frequentava seu próprio ensino inicial. Pesquisa realizada assim, com justificativa pessoal, envolve mais o sujeito em sua busca de descoberta, de solução de problema, de empenho intelectual.

É nesse sentido que oferecemos ótimos resultados de pesquisa, porque envolvemos nossos alunos e professores em suas próprias buscas para o empenho da escrita. Assim, esperamos que tenham uma ótima leitura destes resultados que seguem nos artigos que encontrarão na nossa revista.

Forte abraço

Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru

CONSUMISMO E O PAPEL DOS PAIS

Kellen Suzana Vieira Calazaes[1]
Maria A. Belintane Fermiano[2]

Resumo
Este artigo tem como objetivo estudar como alguns pais lidam com situação de consumo na infância. Além de pesquisa bibliográfica foi realizada uma pesquisa de campo, por meio de um questionário de 12 perguntas aplicado em 37 pais e responsáveis que tivessem filhos entre 4 e 6 anos. Os dados demonstraram que 81% dos pais trabalham fora e procuram compensar sua ausência em relação ao filho de alguma forma. Esse tipo de informação é importante para estudarmos a relação das crianças com o dinheiro e os pedidos no dia a dia, verificar qual é a reação dos pais diante desses pedidos e se eles acreditam que é necessário algum tipo de educação para o consumo. Segundo o critério de classificação socioeconômica 46,5% dos pais pertencem à classe B2; 40,5% a classe C1; as demais classes apresentam percentuais menores.

Palavras-chave: Consumismo, infância, educação, pais.

Abstract
This article aims to study how some parents deal with the situation of consumption in childhood. Besides literature search was conducted a field survey through a questionnaire of 12 questions applied to 37 parents and guardians who have children between 4 and 6 years. The data showed that 81% of parents work out and try to compensate for their absence in relation to the child in some way. This kind of information is important to study the relationship of the children with money and requests on a daily basis, check what is the reaction of parents on such requests and if they believe that you need some type of consumer education. According to the classification criteria socioeconomic 46.5% of parents in class B2, 40.5% class C1, the other classes have lower percentages.

Keywords: *Consumerism, childhood, education, parents.*

[1]Graduanda do curso de Pedagogia - Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil.(email kell_suzana@yahoo.com.br).
[2]Profª Drª em Educação das Faculdades NetWork. (e-mail maria.belintane@gmail.com)

Introdução

O presente artigo tem como objetivo abordar se há uma tendência de comportamento consumista na infância e o papel dos pais e da escola na formação de indivíduos consumidores, neste sentido há necessidade de verifica e analisar, "O comportamento dos pais demonstra consciência e orientação aos filhos quanto aos hábitos de consumo?"

A ferramenta utilizada na coleta de dados para a verificação foi um questionário aplicado para pais de crianças de 4 a 6 anos de idade. Essa faixa de idade foi utilizada por se tratar de uma fase em que as crianças ainda dependem da aprovação dos pais para consumirem todo e qualquer produto, por se tratar de uma idade em que os pais podem interferir e orientar nos hábitos de consumo.

Através dessa pesquisa de campo, foi possível não apenas verificar qual é o comportamento das crianças diante da possibilidade de compra, mas, possibilitou verificar também qual é a reação do adulto frente a essa questão.

A pesquisa bibliográfica também foi utilizada na busca de referência ao consumismo infantil, no intuito de compreender melhor as relações entre o consumismo, pais e a educação.

As motivações que levaram a abordar tal problema de pesquisa, foi a educação para o consumo voltada para o não-desperdício que tive quando criança, devido a condições financeiras limitadas. Aprendi que, mesmo crianças têm que ter limite, por que na vida nem tudo o que se quer se pode ter. E com o tempo fui reconhecendo o quanto foi bom esse tipo de ensinamento em minha vida.

Dessa forma, com o passar dos anos fui me atentando para as propagandas direcionadas às crianças e também reportagens que abordam esse tema, através disso percebi que está havendo uma grande preocupação dos especialistas sobre o caso, já que ultimamente esse tema tem tido muita repercussão.

Passei a me atentar também ao meu dia-a-dia, para as cenas que geralmente vemos em shoppings, supermercados e lojas em geral e imaginando como essa questão do consumismo pode influenciar ou não na educação e de que forma a escola e os pais podem colaborar para que as crianças tenham uma educação voltada para o consumo consciente.

Com esta pesquisa temos o objetivo de investigar como os pais pensam a respeito da socialização do consumidor de seus filhos, ou seja, quem mais influencia as crianças em seus desejos, seu sentimento de culpa ou não por estar muito tempo ausente de casa, quem pode ser o responsável por uma educação não-consumista.

Panorama

Chegamos ao século XXI, tudo muito moderno, muito bom, muito necessário, a cada dia uma novidade, uma tecnologia mais avançada, maior acesso à informação. No entanto, como tudo, há os prós e os contras, observamos que, com a explosão da tecnologia, desenvolvimento e os avanços em geral, veio também uma explosão de preocupações, mudanças de hábitos e problemas para com o mundo moderno.

Observa-se hoje, coisas jamais ocorridas no decorrer da história e problemas jamais imaginados pelos nossos ancestrais. Os hábitos mudaram e o acesso à informação ampliou-se consideravelmente.

Mas se por um lado o desenvolvimento impulsiona, por outro gera efeitos colaterais, estamos hoje observando o desenvolvimento de uma geração em meio ao consumismo desenfreado.

Não estamos falando aqui do consumismo de itens necessários para a sobrevivência, estamos falando do consumismo com o "propósito de satisfazer desejos, suprir carências ou de criar coragem para projetar ambições" (SANTOS E GROSSI, 2007).

E isso não é bom, pois, segundo Fermiano e Cantelli (2013), o consumismo desenfreado na infância traz consequências como estresse familiar, desequilíbrio do orçamento familiar, violência e delinquência, enfraquecimento da autoridade paterna, transtornos do comportamento, sexualização precoce, consumo precoce do álcool e tabaco, obesidade, desvalorização da cultura local, diminuição das brincadeiras criativas, encorajamento da passividade e do conformismo, encorajamento do egoísmo, e enfraquecimento dos valores democráticos.

Com o passar dos anos, as mudanças socioeconômica, culturais, tecnológica, política e a globalização acabaram por refletir nas famílias e provocando grande mudança na estrutura famíliar. Segundo Tiba (2002) nesse período muitas mulheres saíram de suas casas para trabalhar e devido a essa distanciação dos filhos começaram a enchê-los de mimos para tentar compensar a ausência. Ausência essa que não se compensa com presentes, mimos ou dinheiro. Se compensa com a presença, atenção, a construção dos pais juntamente com as criaças de conscientização para adultos mais críticos e reflexivos no futuro.

Mas não é somente a saída da mulher de casa, que foi a "responsável" por tais mudanças, houve muitos outros fatores que colaboraram para o crescimento do consumismo na infância.

Segundo Fermiano (2010), não são somente as relações familiares que sofreram modificações nesse meio tempo, a criança para a sociedade também "mudou de figura", e seus quereres e vontades passaram a ser considerados pelos adultos.

Não só das crianças, mas também dos adolescentes. E o que antes não ocorria, como, por exemplo, a criança dar um palpite durante as compras é o fato mais comum hoje em dia.

A exposição da criança e do adolescente à mídia, as informações e as tecnologias, de uma forma geral, é tão grande que os pais muitas vezes pedem opiniões aos filhos sobre itens a serem comprados.

E ocorre também que as crianças hoje são vistas como aquelas que têm um poder de influência muito grande e são responsáveis pelo que os pais gastam, pois boa parte é influenciada por elas.

Porém, não é porque as crianças têm grande influencia sobre os gastos dos adultos que se deve acreditar que a mesma já possui noções de economia. De acordo com Fermiano (2010) muitas vezes elas estão comprando algo, por vontade, porém não têm entendimento de todo o processo por trás do consumo. O processo de socialização da criança como consumidora, embora comece cedo, acontece por etapas e é bem complexo, por isso requer um tempo para que elas tenham a completa noção do que é consumo, e economia.

Este processo de socialização econômica começa num primeiro momento pela observação da criança aos pais, no supermercado, nas lojas e centro comerciais, em seguida ele é reproduzido pela criança no dia dia, quando ela tem essa autonomia, e a partir daí cabe aos pais começar um trabalho à educação econômica delas, de acordo com seu desenvolvimento e idade.

Com o passar dos anos e a interação com o meio em que vivem, as pessoas e as esferas sociais, como casa, igreja, escola a criança vai conseguir desenvolver uma noção completa sobre consumo, economia, o jeito certo de gastar e como poupar seu dinheiro.

Pesquisa e análise de dados

A pesquisa foi realizada a partir da aplicação de um questionário para 37 pais entre 18 e 47 anos. Foi analisado o nível socioeconômico ao qual pertencem a partir Critério de Classificação Econômica do Brasil.

O questionário foi composto de 12 perguntas, porém, para atender as especificações do artigo foram selecionadas 6, as demais foram contempladas em comentários ao longo do artigo, devido a regras quanto a quantidade de páginas aceita para desenvolvimento de um artigo.

Nas perguntas verificamos qual a quantidade de pais que trabalham fora; se eles costumam dar dinheiro aos filhos e a quantidade de acordo com cada idade; questionamos os pais o "porque" de dar dinheiro aos filhos, se eles são menores de idade e dependentes em todos os sentidos dos pais; verificamos se os pais definiam com seus filhos os valores a serem gastos antes de saírem de casa; como seria a reação dos pais no caso de um pedido insistente da compra de algo que não se tem condições; se os filhos geralmente pediam novos brinquedos ou qualquer outro produto aos pais em função do amigo possuir; o que, na opinião dos pais, desperta na criança a vontade de comprar algo; qual é a atitude dos pais em relação a sua ausência diária, se eles sentem culpados ou não, e o que fazem; onde seus filhos geralmente gastam o dinheiro; qual é atitude dos pais em relação a decisão de compra dos filhos e a quem eles atribuem a competência na orientação econômica.

As perguntas foram fundamentadas, após leitura de vários autores sobre o tema, nas questões que acreditávamos ser os grandes "causadores" do consumismo na infância, dessa forma as elaboramos e as utilizamos de forma a comprovar nossas suposições, e também por sugestão da orientadora deste artigo, já que a mesma também é pesquisadora do tema.

Justificativa

Essa pesquisa é importante, para observar indícios se os pais sabem educar economicamente os filhos, tanto no aspecto de consumo com administração de dinheiro. E conhecer como os pais lidam com seus filhos, nas compras do dia-dia, como é a relação dos filhos com o dinheiro e como é o entendimento e comportamento em relação ao pedidos e ao consumo desenfreado.

Objetivos

- Investigar como os pais lidam com situações nas quais a criança solicita produtos;
- Observar como os pais se sentem em relação a sua ausência em casa;
- Saber o que eles pensam sobre o que ou quem mais influencia os desejos de compra de seus filhos;
- Fazer um levantamento de quem os pais acreditam que pode ser o responsáveis pela educação não-consumista das crianças.
- Verificar como ocorre a relação entre marketing, consumismo infantil e o cotidiano de algumas famílias.
- Inferir sobre o quanto a orientação dos pais, na conscientização para o não-consumismo, pode ajudar as crianças.
- Propor atitudes que os pais poderiam tomar para ensinar estratégias aosfilhos para que não tenhamum comportamentoconsumista e refletir sobre atitudes para que os pais e a escola colaborem para a diminuição do consumismo infantil.

Análise dos dados.

A seguir, apresentamos as perguntas e suas respectivas respostas, assim como, sua análise.

Na Tabela I apresentamos a distribuição dos pais por nível socioeconômico. Observamos que os participantes concentram-se nas classes B2 e C1, 48,6% e 40,5%, respectivamente e os respectivos percentuais de distribuição.

Tabela I – Nível Socioeconômico dos entrevistados segundo o CCEB – Critério de Classificação Econômica do Brasil

Pontuação	**Nível socioeconômico**	**Quantidade**	**Percentual**

35 – 41	A2	01	2,7%
29 – 34	B1	02	5,4%
23 – 28	B2	18	48,6%
18 – 22	C1	15	40,5%
14 – 17	C2	01	2,7%

Na tabela II, podemos verificar que a maior parte dos entrevistados trabalha fora.

Tabela II – Quantidade de pais que trabalham fora

Trabalham fora	30
Não trabalham fora	07
Total	37

De acordo com Fermiano (2010) muitas crianças ficam sem a presença dos pais o dia todo ou parte dele, e só veem os pais à noite. Sem o adulto para regular e orientar sua interação com as mídias, as crianças ficam relativamente livres na utilização de computadores, redes sociais na TV.

Na tabela **III**, podemos confirmar que 75,7% dos pais, preocupados com sua ausência na vida afetiva dos filhos tentam "compensar" os filhos de alguma forma.É importante lembrar que estar presente significa estar junto, conversar, brincar se importar. Isso é preocupante, pois, geralmente os pais oferecem presentes e esse tipo de comportamento pode influenciar negativamente as crianças para um comportamento onde o ter possa ser mais importante do que o ser. Formando assim jovens e adultos egoístas, prepotentes, arrogantes e que não valorizam as pessoas, amizades e sim as coisas, somente o que possui valor financeiro.

Tabela III – Como agem os pais que trabalham fora o dia todo

O que fazem	**Quantidade**	**Percentual**
Não penso sobre isso.	3	8,1%
Procuro sempre compensar minha ausência de alguma forma.	28	75,7%
Gosto de levar sempre uma lembrancinha para meu filho para ele saber que estou pensando nele durante o dia.	2	5,4%
Fico em dúvida como devo agir, se devo me manter firme em relação a algumas regras ou fico flexível porque, afinal de contas, não fico muito tempo com eles e devo evitar conflitos.	4	10,8%
Total	37	

A ausência na maioria das vezes não é possível ser compensada, pois "pior do que passar pouco tempo com os filhos é tentar compensar a ausência de forma equivocada" (TOLEDO, 2010)

Na revista VEJA, Aida Veiga (2000), na reportagem "Princesas Precoces – Que boneca, que nada. Hoje em dia as menininhas querem mesmo é maquiagem, celular e roupa de grife" apresenta dados nos quais crianças de 9 anos de idade comemoram aniversário em salão de beleza, com as amigas; criança de 7 anos que não repete roupa e "preparadas ou não, as menininhas-moças são máquinas de comprar coisinhas", tudo com incentivo dos pais, que estão

por trás disso disponibilizando dinheiro para que todos os desejos de seus filhos sejam realizados.

Em outra reportagem, da mesma revista "Nascidas para maquiar: elas ainda não passaram da 1ª série. Mas não vivem sem batom, salto alto, roupa de grife e cabeleireiro", Laura Ming (2006) coloca que, por mais que seja estranho ver crianças agindo como adultos, na maioria das vezes os próprios pais incentivam tais comportamentos em seus filhos já que:

> por mais que fiquem de cabelo em pé com a precocidade acelerada (embora mamãe seja, na maioria das vezes fonte inspiradora, e papai babe de orgulho da sua bonequinha), as meninas estão exibindo traços de adolescente cada vez mais cedo, num movimento incontrolável, estimulado pela televisão e cultivado pela interação dos grupos que frequentam. Mesmo que ainda estejam na esfera do jardim-de-infância. (MING, 2006).

Sendo assim há necessidade de estar alertas a essa realidade a nossa volta, pois a criança consumista hoje, se transforma no adulto consumista de amanhã, e "essa lógica do "todo mundo faz" pode deixar a criança mais suscetível a comportamentos de risco na adolescência" (TOLEDO, 2010)

Neste sentido podemos verificar que não é uma fase apenas da vida da criança e que passa, esse é um tipo de comportamento que traz consequências futuras. De acordo com Fermiano (2011) o consumismo desenfreado pode causar consequências como obesidade, violência, estresse familiar, desequilíbrio no orçamento familiar, enfraquecimento da autoridade paterna, sexualização precoce, diminuição precoce das brincadeiras criativas, encorajamento do egoísmo, enfraquecimento dos valores democráticos e transtornos de comportamento por passar para a criança uma ideia de felicidade distorcida da realidade.

Toledo (2010) nos alerta também que, de acordo com uma pesquisa feita pela Unicamp "embora esses jovens tenham contato com o dinheiro desde muito cedo, não tem noção de valor, como é próprio da idade, ainda são incapazes de analisar a relação custo-benefício de um produto".

Outro fator que influência nessa questão do consumo desenfreado é a mídia, podemos confirmar através da tabela **IV**, que os pais identificam como um dos recursos que mais influenciam a vontade de adquirir um produto em uma criança, em 1º lugar, estão as propagandas de TV, revista e outdoor.

Tabela IV – O que mais desperta o desejo de compra das crianças

Classificação	**O que os pais acham**
1º Lugar	Propagandas de TV / revistas/ outdoor
2º Lugar	Passeio o mercado ou lojinha do bairro
3º Lugar	Os amigos
4º Lugar	Os amigos
5º Lugar	Os próprios pais, porque querem que os filhos tenham coisas que não puderam ter

As crianças estão expostas todos os dias aos comerciais e não entendem a intenção persuasiva da publicidade, e esta muitas vezes tende a mostrar que a criança será "mais feliz" se adquirir tal objeto, será "mais descolada" entre outras coisas.

De acordo com Baptista (2009) devemos observar os apelos que a mídia faz para as crianças, pois a insaciedade por consumir por parte das crianças trará prejuízos em suas relações sociais e, pode estar sendo causada, em grande parte, pela TV, com seus comerciais

bombardeando nossas crianças todos os dias e como podemos ver, “as imagens publicitárias são extremamente abusivas”. (PEREIRA, 2007).

Como afirma Baptista (2009) “a cultura do consumo e o mercado passaram a regular as novas formas de gozo e o ato de consumir aparece como saída na busca de uma satisfação suposta”. Os pais devem estar atentos, pois “a infância não pode ser aprisionada pela falsa felicidade que a sociedade de consumo nos vende. Criança precisa de olhar, de palavras e de escuta. Precisa ter infância para ser criança.” (PEREIRA, 2007).

Sendo assim Santos e Grossi (2007)afirmam que os hábitos da sociedade atual aproximam-se da visão marxista do funcionamento da ideologia: a possibilidade de substituir o real por uma versão que produza um efeito eficaz de realidade, dessa forma as pessoas buscam de algum modo em novas aquisições, a satisfação pessoal, a felicidade, o contentamento, elas adquirem objetos, na intenção de que produzam o efeito de uma vida melhor, de um gozo maior.

O conceito de ideologia segundo Marx, citado por Fontes (2013) é de “ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real”, a ideologia é um conjunto de ideias que procura ocultar sua própria origem nos interesses sociais de um grupo particular da sociedade.

O que de certa forma, tem dado certo, as pessoas consomem pela ilusão de que serão melhores, mais felizes, se sentirão mais plenas, e por estarmos expostos a todo minuto a uma enxurrada de propagandas, muitas vezes até os adultos se deixam levar por essa visão distorcida do mercado.

Linn (2006) nos mostra como a infância moderna está sendo bombardeada pelos interesses comerciais por todos os lados, preocupando-se apenas que elas consumam, sem se preocupar se isso é bom ou ruim pra elas, sem se preocuparem com o seu desenvolvimento social e cognitivo. Os publicitários e as grandes corporações não se importam de que forma vão atingir as crianças, mas apenas que vão atingir. “As crianças são as queridinhas dos EUA corporativos. Elas são alvos de especialistas de marketing para tudo, desde hambúrgueres até minivans. E isso não é bom para elas.” (LINN, 2006, p.21).

E mesmo que possamos pensar que as crianças não estão dando atenção ao que passa na TV, é uma ilusão, pois Linn (2006, p.29) destaca que “a mídia tem o poder de influenciar, inclusive, valores essenciais, como escolha de vida, definição de felicidade e de como medir o seu próprio valor”.

Então mesmo sendo crianças e muitas vezes não entendendo o que aqueles comerciais querem dizer, não tendo uma interpretação profunda do que está acontecendo, assim mesmo ela está sendo influenciada, a mídia trabalha com ferramentas que muitas vezes nós adultos não identificamos, mas que está fazendo efeito no subconsciente de quem assiste, e vemos que “consome-se mais pela representação – pelo simbólico – do que pelo conteúdo em si.” (MIRAULT, 2009).

Vale lembrar que além da mídia existe mais um fator que influência na questão do consumo que é a convivência em grupo, e a influência de grupo.

As crianças ao verem seus amigos querem estar igual, para se sentirem do grupo.

O consumismo hoje não é um problema que preocupa somente os pais, através de leituras de obras relacionadas ao consumismo e da pesquisa de campo aqui descrita, percebemos que este problema preocupa também estudioso das áreas de educação, sociologia e psicologia. E eles mostram também que “os interesses comercias não se importam com relacionamentos definidores de personalidade que as crianças mantêm com os pais, mas em relacionamentos definidores de gosto que elas mantêm com os colegas” (LINN, 2006, p.17)

Questão essa também observada pelos pais, conforme mostra a tabela **V** abaixo, em que 20, das 37 pessoas entrevistadas reconhecem que seus filhos pedem algo novo quando vê os coleguinhas adquirindo.

Tabela V – Influência dos amigos

SIM	20	54,1%
NÃO	17	45,9%

Gunther e Furnham (1998, p.58) afirmam também que "as crianças também aprendem com e copiam os colegas, mas essa influência parece diminuir à medida que crescem".

Apesar das crianças, na maioria das vezes, não possuírem o poder efetivo de compra, elas definitivamente tem muita influência na compra do dia-dia dos adultos. É por isso que as marcas organizam sua estratégia de marketing para se introduzir na vida da criança tão precocemente, querem formar um consumidor fiel, que utilizará seus produtos pela vida toda e futuramente passará essa mesma fidelidade aos seus filhos.

"Deste modo, parece que os pais, sendo meio mais importante e eficaz de incutir as convicções e os hábitos de consumo nas crianças, deveriam ser o ponto principal da educação do consumidor". (GUNTER, FURNHAM, 1998, p.61).

Percebemos que, mesmo não sendo bom, a maioria dos pais não toma atitude para diminuir as horas que as crianças ficam em frente à televisão, que segundo Fermiano e Cantelli é mais de 1 hora por dia em frente ao aparelho, muitos até estimulam. Conforme nos mostra a tabela **VI**, em que apesar de os pais se colocarem em primeiro lugar nos responsáveis em passar uma educação não-consumista para os filhos, acreditam também isso seja uma tarefa da mídia.

Tabela VI – Responsáveis pela educação não-consumista das crianças

1ºLugar	Mãe.
2º Lugar	Meios de comunicação: televisão, jornal.
3º Lugar	Igreja / empresas que oferecem assessoria pedagógica para escolas em educação econômica.
4º Lugar	Escola.
5º Lugar	Bancos / governos.

Considerações finais

Dessa forma, frente a toda essa problemática, chegamos a conclusão de que embora exista uma grande contribuição, tanto da mídia, como da internet para o consumo desenfreado sem a preocupação de agregar valores éticos e morais às nossas crianças ainda temos a possibilidade de reverter esse quadro, focando numa educação para o consumos, tanto em casa, com os pais, quanto nas escolas.

Segundo Araújo (2005, p.85), citado por Abreu (2007, p.32)

> o consumo faz parte da vida de todos, daí a necessidade de conscientização e educação desde cedo, compreendendo a realidade social de seus direitos e suas responsabilidades ligados a suas escolhas de consumo principalmente no campo ambiental onde o consumidor ganha em cidadania e consciência. Portanto uma educação para o consumo consciente deve fazer parte do dia a dia das escolas, não na forma de uma disciplina, mas de forma interdisciplinar, percorrendo todo currículo. Formar cidadãos que saibam consumir com responsabilidade e consciência deve ser a meta de toda educação comprometida com a formação cidadã.

A proposta é educar nossas crianças para um consumo com limites, e não há lugar melhor para começar esse trabalho do que na escola, pois a escola é lugar de formação e mais do que formar adultos alfabetizados, as escolas devem formar cidadãos conscientes e críticos também nas relações de consumo, uma proposta aqui é trabalhar oficinas em sala de aula e possibilitando a conscientização das crianças sobre o consumo.

Propomos brincadeiras, jogos em sala de aula, aprender a função social do dinheiro, a analisar a publicidade, a compreender a diferença entre desejo e necessidade.

Essa conscientização não deve ficar restrita apenas a educação das crianças, mas, deve ser estendida também para os pais, já que muitos, embora consciente da problemática não tenha

ideia de como agir, permitindo assim que os pais trabalhem em parceria com as escolas, praticando no dia-a-dia com as crianças os ensinamentos passados pelos professores.

Mirault (2009) complementa:

> O ensino pedagógico do consumo consciente é uma necessidade ecológica e deveria ser um dos parâmetros de todo programa de educação na infância. A criança que aprende a consumir, guiada pelo bom senso do adulto, será o cidadão que saberá utilizar com economia os recursos comuns de toda a sociedade, imperativo este, de um futuro que já chegou. Esse indivíduo assim educado respeitará os limites do possível, do necessário e da utilidade. Tornar-se-á capaz de lidar com as adversidades, suas possibilidades e seus desejos. Será senhor do seu consumo, dono das suas escolhas, livre em suas decisões." (MIRAULT, 2009).

E assim, juntos, devemos, lutar, trabalhar, e propor atitudes para que mudemos nossa realidade, não só hoje mas nos anos subsequentes para que tenhamos cidadãos mais críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Referências Bibliográficas

ABREU,R.G.. **Uma educação pra o consumo: reflexões sobre os hábitos de consumo na família e filhos**.Nova Odessa,2007.

BAPTISTA, L.S. **A infância em tempos de consumo**. 2009. Disponível em http://www.culturainfancia.com.br/layout_portal2/index.php?option=com_content&view=article&id=902:a-infancia-em-tempos-de-consumo&catid=132:artigos-e-teses&Itemid=167 Acesso em 15 de Agosto de 2008

FERMIANO, M. A. Belintane. **Pré-adolescentes ("tweens") – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica**. 2010. 475f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2010.

FERMIANO,M. A. Belintane; CANTELLI, V. C. B. **Criança e publicidade: uma análise à luz da psicologia infantil.** Semana Intensiva de estudos do PROEPRE LPG/FE/UNICAMP. Campinas. Anotações de palestra realizadas em julho de 2013.

FONTES, A. **O conceito de ideologia em Karl Marx**. Disponível em http://praxishistoria.no.comunidades.net/index.php?pagina=_01 Acesso em 20/11/2013

GUNTER, B.; FURNHAM, A. **As crianças como consumidoras**;uma análise psicológica do mundo juvenil. Horizontes Pedagógicos, Lisboa.1998

LINN, S.**Crianças do consumo:**a infância roubada.1ºEd.Instituto Alana,São Paulo,2006

MING,L. **Nascidas para maquiar**:elas ainda não passaram da 1ºsérie.Mas não vivem sem batom,salto alto,roupa de grife e cabelereiro. Revista Veja on line. Ed.1980.Nov.2006.Disponível em http://veja.abril.com.br/011106/p_110.html Acesso em 15 de Ago. de 2007

MIRAULT, M.A.C. **Educação para o consumo consciente e responsável**. Diponível em http://www.webartigos.com/artigos/educacao-para-o-consumo-consciente-e-responsavel/15471/ Acesso em 21 de Outubro de 2007.

PEREIRA,L.F. **Mídia e consumo: que infância estamos construindo?** Publicado originalmente na Folha de São Paulo,22 de Outubro de 2007. Disponível em http://www.direitoacomunicacao.org.br/content.php?option=com_content&task=view&id=1708 Acesso em 29 de Outubro de 2007.

TOLEDO, K. **Pais falham ao orientar gastos de pré-adolescentes.**O estado de São Paulo, 20 de Junho DE 2010. Disponível em http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,pais-falham-ao-orientar-gastos-de-pre-adolescentes,569331,0.htm Acesso em 10 Setembro de 2007

SANTOS, A.M. dos.; GROSSI, P.K. **Infância comprada:hábitos de consumo na sociedade contemporânea.**Revistas Textos & Contextos Porto Alegre v.6 n.2 p.443-454.Jul/Dez. 2007

VEIGA,A. **Princesas precoces:** Que boneca que nada. Hoje em dia, as menininhas querem mesmo é maquiagem,celular e roupa de grife. Revista Veja on line.Ed.1673.Nov.2000. Disponível em http://veja.abril.com.br/011100/p_068.html.

VÍDEO

CONSUMO DE CRIANÇAS - A comercialização da infância (2008) [Leg Pt] (CONSUMING KIDS)

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E AD

ULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

ESTUDO COMO REDUÇÃO PENAL

LEI nº 12.433/11

Fernanda Candido da Silva[3]

Angela Harumi Tamaru[4]

Resumo

O artigo tem como proposta analisar mais um beneficio que foi concedido ao reeducando (preso) permitindo a redução na pena através do estudo. Outrora a redução era concedida através do trabalho, seja na unidade prisional ou fora dela. Devido à falta de postos de trabalho, o número de encarcerados beneficiados com o emprego são poucos. Eles preferem trabalhar, pois além da redução penal, têm o beneficio do salário. Com a lei 12.433/11 que vigora desde junho de 2011, esta permite uma condição a mais ao reeducando que não consegue a redução da pena através do trabalho, devido à falta de vagas terá a condição desta redução através do estudo. Visa não apenas a redução penal, mas também uma oportunidade de iniciar ou concluir os estudos durante o período que ficará encarcerado, tendo através do ensino a oportunidade da (re) socialização.

Palavras chaves: (Re) Socialização, Trabalho.

Abstract

Thearticle aims toanalyzeone morebenefit thatwasgranted tore-educating(attached) allowing a reductionin the penaltythrough the study. Oncethe reductionwasgrantedthrough work,whether inprisonor outsideunit.Due to the lackof jobs, the number ofincarceratedbeneficiaries ofemploymentare few.Theyprefer to work, because besides thecriminalreduction, havethe benefitof salary.Withthe law12.433/11in force sinceJune 2011, thisallowsa condition tofurtherre-educatingthat failstoreduce the sentenceby workingdueto lack ofvacancieswill have theconditionof this reductionthrough the study. Aims not only toreducethecriminal, but also achance tostart orfinish their studiesduring the periodwill beimprisoned, and by teachingthe opportunityof(re) socialization.

Key words:*(Re) Socialisation, WorK*

1. Introdução

O comprometimento com esta pesquisa surgiu após a participação das aulas das disciplinas de Sociologia e Currículo, tendo os primeiros contatos com as obras de alguns

[3] Aluna do curso de Pedagogia 2013, Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzeta, 2445, CEP: 13460-000. Nova Odessa, SP – Brasil. (email: educacaofernanda@yahoo.com.br).

[4] Doutora em educação- UNICAMP leciona o curso de pedagogia nas Faculdades Network-Nova Odessa- SP (angelatamaru@yahoo.com.br).

autores que ocasionaram uma série de questionamentos e reflexões, através dos quais foi possível a elaboração deste artigo.

A ação investigativa foi dividida em três etapas: primeiro a alteração na LEP (Lei de Execução Penal) relacionando a instalação de salas no sistema prisional, a remissão penal pelo estudo e a responsabilidade das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação sobre o sistema educacional nas prisões. Devido à falta de material disponível (livros, revistas científicas, teses e dissertações) sobre o tema, a segunda etapa se constituiu da metodologia de pesquisa não experimental, tendo como base bibliográfica os autores Foucault e Freire, e relatos de reeducando e profissionais da área da educação do sistema prisional. Na terceira etapa, os resultados e conclusões obtidas da pesquisa bibliográfica e relatos.

2. Mudanças na Lei de Execução Penal

Segundo o Ministério da Justiça, a população carcerária brasileira era cerca de 500 mil pessoas em 2010. Estima-se que 70% não tenham o Ensino Fundamental completo, índice muito elevado a uma população encarcerada, que ao cumprir a sentença de reclusão, retornará a sociedade civil. Porém em quais condições os egressos do sistema prisional estarão no convívio social? Sem estudo e profissão. Devido à ociosidade e por causa da falta de empregos, muitos passam os dias sem perspectiva de vida alguma.

Os enclausurados que estão empregados, além do salário, eles têm a redução penal por tempo de trabalho. Porém, antes da lei 12.433/11, os que tinham acesso à educação não tiveram a redução penal através do estudo, salvo em alguns estados que já adotavam esse procedimento.

Eu acompanhei de perto o trabalho educacional no Complexo Penitenciário de Hortolândia, no ano de 2007 e 2008. Na oportunidade fui estagiária pela FUNAP (Fundação de Amparo ao Preso) – Regional Campinas, instituição que outrora era responsável pelo ensino e trabalho oferecido ao reeducando. Com as mudanças na LEP, a FUNAP, atualmente, é responsável pelo contrato de trabalho, deixando de atuar na educação no sistema prisional por causa da criação das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação. Em maio de 2010, determinou (Resolução CNE/CEB nº 2/2010) que as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais devem ser responsáveis pelas atividades de ensino a esse público e que os educadores, gestores e técnicos atuantes nesses locais têm que ser profissionais habilitados do magistério.

Outras mudanças ocorrentes foram da norma nº 12.245/2010, que determina, nas prisões, a "instalação" das salas de aulas destinadas especificamente ao curso do ensino básico e profissionalizante. E, por fim, a lei 12.433, sobre a remissão penal por estudo, institui que a cada 12 horas de frequência escolar, seja de maneira presencial ou a distancia, representa um dia a menos na prisão.

Segundo Foucault (1987, p. 251), a generalidade carcerária, funcionando em toda a amplitude do corpo social e misturando incessantemente a arte de retificar com direito de punir, baixa o nível a partir da qual se torna natural e aceitável ser punido.

De acordo com o autor a prisão seria simplesmente um local para endireitar o ser humano através da punição. Anulando o encarcerado da condição social, reduzindo enquanto ser ao ponto da punição ser considerada natural e pior ainda aceitável, se não bastasse o fato da privação da liberdade fosse uma punição sendo cumprida.

Porém as mudanças constituintes tem sido uma luz no final do túnel, a população do cárcere privado, que cedo ou tarde retornara a sociedade.

As prisões brasileiras não devem ser simplesmente um mecanismo de vigilância e punição, mas um espaço que permita a reinserção social seja através dos estudos ou trabalho.

Na Constituição Federal de 1988, o artigo 205 estabelece: “a educação, direito de todos e dever do Estado...”; e o artigo 208 “estabelece o dever do Estado na garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito...”.

Baseando nesses dois artigos podemos perceber que independente da condição que o cidadão estiver, a lei o ampara e garante o ensino, ainda que o direito civil do reeducando esteja suspenso, como o direito de eleger um candidato através do voto.

Além das normas que assegura o direito a educação, a lei 12.433/11 não apenas reduz o tempo de reclusão, mas permite o ensino emancipatório, Freire ensinou, libertando-os da ignorância intelectual, promovendo a ressocialização através do ensino.

De acordo, ainda com Freire (1987, p. 19): A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo e não viável na e pela superação da contradição opressores – oprimidos, que é a libertação de todos.

A redução penal, através do estudo surgiu como um incentivo ao reeducando de retornar ao ensino que foi interrompido na trajetória da caminhada. Proporcionando a ele um caminho de nova perspectiva de vida, mesmo estando entre os muros.

Na obra de Foucault (1987, p. 199), ele sistematiza a prisão da seguinte forma:

> Na prisão o governo pode dispor da liberdade da pessoa e do tempo do detento; a partir daí, concebe-se a potência da educação que, não em só um dia, mas na sucessão dos dias e mesmo dos anos pode regular para o homem o tempo da vigília e do sono, da atividade e do repouso, o número e duração das refeições, a qualidade e a ração dos alimentos, a natureza e o produto de trabalho, o tempo da oração, o uso da palavra e, por assim dizer, até o pensamento, aquela educação que no simples e curtos trajetos do refeitório à oficina, da oficina a cela, regula os movimentos do corpo até nos momentos de repouso que determina o horário, aquela educação, em uma palavra, que se apodera do homem inteiro, de todas as faculdades físicas e morais que estão nele e do tempo em que ele mesmo está.

A rotina dos presos tinha um controle muito rígido do ponto de vista do autor. Com as mudanças na LEP, mesmo o reeducando estando sob uma vigilância constante, ainda é possível, através da educação, encontrar uma saída que o liberte da ignorância intelectual.

De acordo com Julião[5], sua reflexão aponta saídas para a emancipação racional, pois:

> A educação em espaços de privação de liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal: (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais. Essa educação pode ou não se reduzir ao nível da reincidência. Já os demais objetivos formam parte de um objetivo mais amplo do que a reintegração social e o desenvolvimento do potencial humano.

Segundo sua tese de doutorado, entende – se o sistema prisional como um caminho que possibilite a reinserção social através da educação. Sendo o ensino um dos pilares para a possível mudança, alterando não apenas o comportamento do reeducando, mas mostrando um mundo diferente do outro lado do muro. E com as normas em vigor, veio garantir o direito do enclausurado.

Com as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, a realidade no sistema prisional passou a reforçar o direito do reeducando, de um ensino com qualidade, seja básico ou profissionalizante.

Segundo Freire (1987, p. 22):

> É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como "não eu" do homem, capaz de desafiá-lo, como também não haveria ação se o

[5]Julião, E. (17 de abril de 2010). Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal - UERJ. Acessado em 19 de novembro de 2013, disponível em www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/...35/elionaldo

> homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.

A realidade que o homem está inserido não pode impedir de transformar-se no novo eu, novo ser, novo projeto dele mesmo. O ensino través de uma educação de qualidade e significativa é a oportunidade da luz ao final do túnel na vida dos futuros egressos do sistema prisional.

3. Metodologia

O método utilizado no presente artigo foi a pesquisa não experimental, a análise bibliográfica e coleta de relatos de profissionais da área da educação do sistema carcerário.

Devido à falta de material disponível, que trate sobre o assunto, conseguimos utilizar a leitura de obras dos autores Foucault (1987), Freire (1987) e Julião (2009) no intuito de obter uma base para conclusão do artigo. Analisando as devidas obras citadas, são linhas teóricas distintas, que conseguem ser entrelaçarem num determinado momento da pesquisa, pois o primeiro autor relata a prisão do indivíduo no século XVIII, o segundo a prisão intelectual do ser humano e o terceiro une os dois pensamentos, tendo no ensino a oportunidade de promover mudanças no sistema prisional. Foucault consegue transmitir a ideia sobre opressão e Freire a libertação intelectual, os dois autores tem pontos de vista em épocas diferentes sobre o individuo na sociedade. Porém Julião completa a ideia dos autores, ele contextualiza a educação no sistema prisional como um dos caminhos para a integridade física, psicológica e moral, viabilizando e capacitando-o para o convívio social e para o seu desenvolvimento pessoal e social.

4. Coleta de dados

Segundo Elisande Coutinho, pedagoga da FUNAP, regional Campinas, ela descreve que a ação educacional realizada no Complexo Penitenciário de Hortolândia, pela fundação, buscava um ensino que pudesse atender as necessidades educacionais do reeducando de uma maneira simples e objetiva. Devido a alterações das leis e diretrizes, não puderam dar continuidade ao processo, nem sequer no Ensino Fundamental ciclo I, pois a atuação da instituição era maior.

Durante o tempo que esteve atuando como coordenadora pedagógica no complexo, ela explica que as monitoras (estagiárias) tinham dificuldades de manter a frequência dos alunos

(reeducando) em sala de aula, pois havia vários fatores que dificultavam a continuidade, tais como revista nas celas, transferência para outra unidade prisional e oferta de emprego que causava a evasão escolar. O emprego já tinha a redução penal e o estudo, não. Com as mudanças das leis e diretrizes, ela acredita que o número de professores na rede estadual e municipal não é suficiente para atender a demanda no presídio, pois, mesmo havendo um diferencial no salário, ainda assim não atenderá a população carcerária, devido à falta de um local apropriado, o número de profissionais insuficientes e o número escasso de salas de aula.

De acordo com Elisangela Dourado, que estagiou numa das unidades do complexo penitenciário de Hortolândia, ela relata que, durante o período que esteve acompanhando o trabalho educacional, foi uma experiência desafiadora no auxílio pedagógico. O monitor (reeducando) ensinava aos demais companheiros da unidade. Segundo ela, a vigilância constante causava sensação de desconforto aos alunos durante o período de aula, ocasionado pela presença do agente penitenciário que acompanhava o trabalho realizado na sala de aula.

O material utilizado na alfabetização do reeducando, segundo ela, era disponibilizada pela SAP (Secretária de Administração Penitenciária), geralmente livros (cartilhas) elaborados pela equipe. O seu papel, especificamente, seria auxiliar o monitor com recursos para complementar ou facilitar a transmissão do conhecimento aos demais alunos.

A dificuldade apontada seria o preparo de conteúdo para os diferentes níveis de conhecimento, devido ao fato turmas terem diferentes níveis de aprendizado e desenvolvimento.

Para o egresso do sistema prisional, Marcos Dourado, a experiência foi diferente, pois atuou como monitor numa das unidades do complexo penitenciário de Hortolândia. De acordo com a seu relato, nunca imaginou ensinar a outras pessoas, ainda mais a preso. Segundo ele, havia resistência de alguns companheiros na participação da aula, simplesmente por pensar o que iria aprender com outro preso. Mesmo havendo a imposição de muitos, ele declara que se empenhava ao máximo para valorizar os que participam das aulas, pois reconheciam que ele tinha algo de bom e proveitoso para ensinar.

Foi muito relevante para a pesquisa a análise do artigo de Julião[6], pois:

> "... o papel da educação como programa de reinserção social na política de execução penal, parte da reflexão que defende a hipótese de que, no que concerne à reinserção social, a educação pode vir a assumir papel de destaque, pois, além dos benefícios da instrução escolar, o preso pode vir a participar de um processo de modificação capaz

[6]Julião, E. (17 de abril de 2010). Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal - UERJ. Acessado em 19 de novembro de 2013, disponível em www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/...35/elionaldo

> de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação de senso crítico, principalmente resultando no entendimento do valor da liberdade e melhorando o comportamento na vida carcerária".

Segundo ele, a educação é um dos pilares transformadores sobre si mesmo e o mundo que o cerca, possibilitando não apenas a ocupação da mente por um período, mas proporciona uma melhor qualidade de vida na prisão e mudanças de valores, pautados em princípios éticos e morais. Entende-se o ambiente prisional como um espaço educativo e socioeducativo que criem condições para que molde a identidade do reeducando, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como individuo social a fim de construir seu projeto de vida.

5. Conclusão

Ao longo deste artigo, buscamos entender melhor as mudanças ocorridas na LEP e a atuação de profissionais no ensino ao reeducando, seja estagiário ou monitor. Em como a lei 12.433/11 pode contribuir a uma sociedade reclusa. As fontes bibliográficas e os relatos auxiliaram a compreender esta visão não somente como beneficio de redução penal, mas a oportunidade de (re) integrar, (re) socializar, (re) descobrir de novo, porém de uma forma diferente. Entendendo-se como toda equipe funcional do sistema prisional na condição de socioeducadores. Julião (2009) consegue expressar bem quando As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade Um olhar mais aguçado sobre o ensino na unidade prisional.

Considerando a ideia de Freire (1987, p. 16), temos:

> Mais uma vez, os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

As análises e reflexões sobre a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade permite a necessidade da valorização enquanto um ser inacabado, pois o mundo lá dentro tornou-se limitado. E a educação seria uma oportunidade de formação e informação

pessoal ou profissional, fazendo com que seja construída uma nova história pós-prisão. Que deve ser entendida como uma politica publica.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me fortalecido durante esses longos anos de estudo.

A instituição Network, por me proporcionar a inserção no curso de Pedagogia e todo o suporte que me dedicou durante a minha formação. Aos meus familiares e namorado, que entenderam a minha ausência; e, principalmente, aos meus pais, que sempre me apoiaram e incentivaram todo o meu processo estudantil.

Às funcionárias da secretária que inúmeras vezes foram prestativas.

Aos meus professores, que tiveram muita paciência.

Aos amigos e amigas do 2º, 3º e 4º anos do curso de Pedagogia, que me acolheram com todo o carinho.

A minha orientadora Angela Harumi Tamaru que, acreditou que seria possível a conclusão de um trabalho tão importante.

Referências

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir** – História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JULIÃO, Elionaldo F. (17 de abril de 2010). Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal - UERJ. Acessado em 19 de novembro de 2013, disponível em www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/...35/elionaldo

O ENSINO E A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luizelena Rodrigues Mantovani1
Maria Regina Peres²

Resumo
O presente artigo tem por objetivo investigar as estratégias mais eficazes para a alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental na concepção de docentes que atuam neste nível de ensino. Partimos do pressuposto de que a escolha de um método que favoreça a interação da criança e que seja desenvolvido por meio de estratégias adequadas e eficazes influi diretamente no sucesso do processo de alfabetização. Para isto foi realizado uma pesquisa bibliográfica enfocando autores que abordam o tema da aprendizagem significativa e da construção do processo de leitura e escrita na escola. Além da pesquisa bibliográfica realizamos uma pesquisa de campo com professores alfabetizadores. Os resultados indicam a presença de uma prática que não favorece a interação, a individualidade dos alunos, levando-os ao desinteresse pelos estudos desde os anos iniciais do ensino fundamental. Isto compromete qualquer possibilidade de desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino, aprendizagem significativa, alfabetização, aluno.

Abstract
This article aims to investigate the most effective strategies for children's literacy in the sophomore class of elementary school in the design of teachers working at this level of education. We start from the assumption that the choice of a method the interaction of children and that is developed that promotes by means of appropriate and effective strategies affect directly on the success of the literacy process. It was conducted a bibliographic search focusing on authors that address the issue of meaningful learning and construction of the process of reading and writing in school. Besides the bibliographical research we performed a field research with teachers literacy teachers. The results indicate the presence of a practice that doesn't favor the interaction, the individuality of the students, leading them to disinterest by studies since the early years of elementary school. This undermines any possibility of developing a meaningful learning.

Keywords: *Teaching, learning, literacy, student.*

1 Licenciando do curso de Pedagogia das Faculdades Network.
² Doutora em Psicologia da Educação, Mestre em Metodologia do Ensino, Docente do curso de graduação e pós-graduação das Faculdades Network, Orientadora de TCC.

1. Introdução

O processo de ensino e aprendizagem é constituído de desafios que se renovam a cada dia na ação da sala de aula. Realizar um trabalho que seja significativo tanto para o professor como para os alunos não é tarefa fácil quando o professor se depara com os interesses e necessidades de seus alunos.

Diante disto, propusemos este trabalho de pesquisa com o objetivo de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, visando investigar as estratégias mais utilizadas no processo de alfabetização para que o aluno seja bem sucedido em seus estudos.

Essa pesquisa se justifica em função de observação realizada junto a alunos dos anos inicias do ensino fundamental. Observamos que no inicio do processo de alfabetização muitos alunos apresentavam dificuldades em avançar no processo de construção das habilidades de leitura e escrita. Esses alunos, não possuíam comprometimento cognitivo, intelectual, ou algo que aparentemente pudesse justificar as dificuldades apresentadas.

Neste sentido partimos do pressuposto de que estas dificuldades podem estar relacionadas à ausência de significado, para a criança, da proposta utilizada pelo professor. Isto é especialmente em relação a metodologia, os recursos e materiais didáticos utilizados durante o processo de alfabetização.

Assim, para atingir os objetivos realizamos uma pesquisa bibliográfica com autores que abordam a importância da questão metodológica para o processo de ensino e aprendizagem em especial no processo de alfabetização. Dentre eles destacamos os estudos de Aragão (1976), Ausubel, Novak e Hanesian (1980), Ferreiro e Teberosky (1979), Azenha (1994), Albuquerque (2008), Moreira (2010).

Desta forma contemplamos as ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula, relacionando-as as reflexões propostas por estudiosos que defendem a importância da aprendizagem com significado e da aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em situações do cotidiano.

2. O processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental

O primeiro nível do ensino escolar no Brasil é a educação básica e compreende desde a educação infantil até o ensino médio. O ensino fundamental se constitui no período intermediário de formação básica do indivíduo sendo destinado aos alunos de seis a quatorze anos de idade. Essa é a formação mínima que deve ser garantida a todos os brasileiros de qualquer idade por meio da lei nº 11.274/06 que altera os artigos 29º, 30º, 32º e 87º da lei nº 9394/96. (BRASIL, 1996, 2006)

Como recurso orientador deste nível de ensino, temos os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Os objetivos dos parâmetros curriculares nacionais consideram que nesse nível de ensino os alunos, além de dominarem a leitura, a escrita e o cálculo, devem também desenvolver a capacidade de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores básicos da sociedade e da família. (Brasil, 1998)

Uma educação de qualidade é a riqueza mais almejada por um país. Uma boa educação é adquirida através de um excelente trabalho de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, em nosso país, o que se percebe ao longo da vida escolar de muitos alunos é o insucesso e o fracasso escolar. Essa situação, dentre outras causas é fruto de um trabalho ineficiente no processo de alfabetização, ou seja, de um ensino e de uma aprendizagem ineficazes desde a sua base, nos anos iniciais do ensino fundamental. Existem dois tipos de aprendizagens, segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980) a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa. A aprendizagem mecânica ocorre quando não há uma interação entre o conhecimento novo e o conhecimento que o aluno já possui. A aprendizagem significativa, ao contrário da tradicional, está relacionada a aquisição de novos conceitos, sendo

um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com aspectos relevantes da estrutura de conhecimento do indivíduo.

Neste sentido, a aprendizagem significativa é entendida como condição essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Essa aprendizagem é pautada nas contribuições do médico psiquiatra que se dedicou a psicologia da educação, David Ausubel (1918-2008). Para ele, a educação à luz da psicologia cognitivista consiste em partir daquilo que o aluno já sabe ao invés de incentivar a memorização. De acordo com essa teoria, é partindo desse ponto de apoio que uma nova informação ancora-se em conceitos já presentes nas experiências vivenciadas pelos alunos.

Nesse aspecto, quando a aprendizagem significativa não se efetiva, "o aluno utiliza a aprendizagem mecânica, isto é, 'decora' o conteúdo, que não sendo significativo para ele, é armazenado de maneira isolada, podendo inclusive esquecê-lo em seguida" (ARAGÃO 1976, apud AUSUBEL, 1976).

Ao distinguir estes dois tipos de aprendizagens, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) destacam que, em certos momentos, elas podem estar interligadas e, com isso, aqueles conceitos adquiridos mecanicamente podem ser retrabalhados para ganhar significados. A aprendizagem significativa só acontecerá quando houver conceitos preexistentes (subsunçores), os quais precisam do processo de ancoragem, ou seja, de uma ponte entre aquilo que o aluno já sabe e o conteúdo a ser aprendido. Para que isto ocorra, são necessários dois aspectos: a substantividade e a não arbitrariedade.

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980) substantividade consiste na "propriedade de uma tarefa de aprendizagem que permite a substituição de elementos sinônimos sem mudança do significado ou alteração significativa do conteúdo da própria tarefa". Já a não arbitrariedade consiste na "posse de habilidades que tornam possível a aquisição, a retenção e o surgimento de conceitos na estrutura cognitiva, e que capacitará o indivíduo a adquirir significados" (AUSBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980, p. 49).

Nessa perspectiva, espera-se do aluno a capacidade de 'traduzir' os conceitos aprendidos em outro tipo de linguagem pela qual mostre, realmente, que houve aprendizagem significativa e não uma aprendizagem mecânica.

De acordo com Santos (2008) a aprendizagem de novos conceitos "somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos", e só será significativa para o aluno "se houver interação com os subsunçores". (SANTOS, 2008, p.33)

Desta forma, para que o aluno avance em seu aprendizado, é preciso contar com símbolos, signos ou palavras que estejam relacionados ao seu dia-a-dia e que representem situações ou episódios da sua vida cotidiana. É necessário ao educador tornar as aulas interessantes para que a aprendizagem aconteça, fazendo da sala de aula um ambiente motivador e altamente estimulante para a aprendizagem, trabalhando com conteúdos relevantes para que possam ser compartilhados em suas vivências cotidianas.

Uma das principais estratégias didáticas para que a aprendizagem significativa se efetive de fato, está na ação do professor que deverá partir dos conhecimentos prévios que o aluno traz em sua bagagem cultural ou seja, na sua estrutura cognitiva. Com isto, o professor estará considerando os conceitos já aprendidos pelo aluno através do contato social, enfim, no contexto em que vive. Esses conceitos já apreendidos são denominados *subsunçores*. "Os subsunçores servem de ponte de ancoragem entre os conhecimentos prévios do aluno e o saber sistematizado". (Moreira, 2010, p.63) Isso quer dizer que o aprendiz, ao entrar em contato com o conteúdo a ser aprendido, aciona os conhecimentos já existentes em sua estrutura cognitiva, os quais servem de "âncora", ou seja, fazem uma ponte entre os conceitos já apreendidos e o conhecimento novo que está sendo construído. Desta forma, o processo espontâneo de formação de conceitos é diferente do processo sistematizado e formal que ocorre na escola.

Os subsunçores desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem dos educandos. Segundo Moreira (2010, p. 63), "os subsunçores existentes na estrutura cognitiva podem ser abrangentes e bem desenvolvidos ou limitados e pouco desenvolvidos dependendo da frequência com que ocorre a aprendizagem significativa em conjugação com um dado subsunçor". É nesse ponto que os esforços educacionais do professor não podem ignorar o conhecimento prévio que o aluno traz em relação ao novo conhecimento por ele apresentado, pois esse conhecimento inicial está presente na estrutura cognitiva do aluno e o auxiliará na compreensão do novo conhecimento abordado. Assim, na falta de subsunçores, o professor deverá utilizar os organizadores prévios para direcionar a estrutura cognitiva do aprendiz.

Segundo Moreira e Masini (2011), podemos definir um organizador como um material introdutório apresentado antes do material a ser aprendido, porém em nível mais alto de generalidade, inclusividade e abstração do que o material em si e, explicitamente, relacionado às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva e à tarefa de aprendizagem. (MOREIRA e MASINI, 2011, p.103).

Segundo os mesmos autores, o uso de organizadores prévios servem de âncora para a nova aprendizagem e leva ao desenvolvimento de conceitos subsunçores que se destinam a "facilitar a aprendizagem significativa, servindo de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber para que possa aprender o conteúdo novo de maneira significativa. É uma espécie de ponte cognitiva". (MOREIRA e MASINI, 2011, p.103).

Nesse aspecto, "a principal função do organizador está em preencher o hiato entre aquilo que o aprendiz já conhece e o que precisa conhecer antes de poder aprender significativamente a tarefa com que se defronta". (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980, p. 144).

A estratégia dos organizadores prévios supõe um material introdutório, que é apresentado ao aprendiz antes do conteúdo a ser aprendido. Segundo Moreira (2010), um organizador prévio pode ser 'comparativo', quando o material a ser aprendido for formulado em termos que já são familiares ao aluno e abordados em um nível mais alto de abstração generalidade e 'expositório', quando o material for totalmente não familiar ao aluno. Ambos consistem em informações amplas e genéricas, que servem como pontos de ancoragem para ideias mais específicas, as quais serão disponibilizadas no decorrer do trabalho com um texto didático ou em uma exposição em aula.

Nesse sentido, o planejamento das aulas deverá contemplar atividades e questionamentos que instiguem o aluno a vivenciar a busca, a exercitar as várias possibilidades de resposta, conduzindo-o à aprendizagem significativa. Para isso, de acordo com o pensamento de Santos (2008), o professor deve "provocar a sede de aprender, problematizando o conteúdo, tornando-o interessante e não tirar o sabor da descoberta dando respostas prontas". (SANTOS, 2008, p.65)

Outro grande estudioso da construção do conhecimento foi o biólogo Jean Piaget (1896-1980). Ele descreveu as fases pela qual a criança passa no seu processo de desenvolvimento enfatizando a importância dos professores conhecerem e intervirem em cada um destes períodos. Segundo Macedo (2002) saber de onde a criança vem e para onde ela vai, em termos de desenvolvimento "é, em uma perspectiva genética, tão importante quanto saber onde ela está, ainda que um aspecto não anule o outro". (MACEDO 2002, p.18) Os períodos de desenvolvimento piagetianos foram essenciais para a realização de diversos estudos sobre a cognição humana. Assim, de acordo com Macedo (2002) apud Piaget (1975), temos os seguintes períodos de desenvolvimento cognitivo: o período **sensório motor** que se caracteriza pela inteligência prática que coordena no plano de ação os esquemas que a criança utiliza. "É a fase caracterizada por um contato direto, isto é, sem representação, pensamento ou linguagem, da criança com o objeto ou pessoa"; o período **pré-operatório** onde "a criança estrutura as representações de forma justaposta, sincrética e egocêntrica. Seu raciocínio é transdutivo e sua compreensão é de natureza intuitiva e semi-reversível". Ou seja, a criança sabe fazer, mas não

compreende o que faz no sentido de poder, ela não consegue organizar suas representações com o fazer, enfim com as suas ações; no **período operatório** concreto a criança "é capaz de fazer processos reversíveis", preparando-se para a compreensão e realização de ações mentais; no **período operatório-formal** a criança consegue abstrair, ela é capaz de estabelecer uma lógica, formular hipóteses, buscar soluções sem dependência da observação da realidade **(**MACEDO, 2002 apud PIAGET, 1975, p.18 – 19).

Desta forma, ao considerarmos esses pressupostos entendemos que a estrutura cognitiva da criança alcança seu nível mais elevado de desenvolvimento se tornando apta a aplicar o raciocínio lógico na resolução de problemas.

Para o professor, é de suma importância conhecer a teoria do desenvolvimento cognitivo, pois ela traz a compreensão do processo de desenvolvimento da criança, ou seja, ela pode auxiliar na fundamentação e instrumentalização da prática docente além de contribuir para a compreensão da importância de considerar o cotidiano do aluno em sala de aula.

Em educação, os métodos de ensino e de aprendizagem se constituem em um dos caminhos mais utilizados para se alcançar os objetivos propostos e são os meios pelos quais, professor e o aluno, utilizam para alcançar a aprendizagem significativa.

Desta forma, ao priorizarmos neste estudo, o processo de leitura e escrita, entendemos que cada método de alfabetização se constrói com base em uma concepção sobre o que é a linguagem e sobre a forma como a criança aprende além de serem resultantes das concepções teóricas em voga um determinado momento histórico.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), Valle (2010), existem dois tipos de métodos de alfabetização: "os sintéticos e os analíticos". (VALLE, 2010, p.56)

Os métodos sintéticos são aqueles em que a alfabetização parte das unidades menores da língua como as letras, os fonemas e as sílabas, para as unidades maiores como as palavras e as frases. Nesse método são utilizadas as cartilhas para orientar alunos e professores no aprendizado, apresentando um fonema e seu grafema correspondente por vez. Essa proposta enfatiza a repetição sendo considerada por Ferreiro e Teberosky (1999) e Valle (2010) como distante da realidade e do interesse da criança dificultando a interação e autonomia da mesma.

No método analítico o processo de alfabetização se inicia a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Assim a aprendizagem, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) e Valle (2010), parte da palavra, ou de uma frase, ou de uma história, que apresenta uma palavra-chave o que desencadeará o estudo das letras e dos sons que compõem a palavra. A alfabetização, nesse caso, estará completa quando a criança for capaz de ler e escrever com autonomia tudo o que desejar.

No contexto histórico atual, na perspectiva do letramento, "o método de alfabetização mais eficaz é aquele que prima pela formação de crianças leitoras e produtoras de texto em um nível que esteja de acordo com a sua idade, de acordo com seus conhecimentos, de acordo com suas práticas, mas, ainda assim, produtoras de texto". (VALLE, 2010, P.75)

Assim, o professor deverá planejar suas aulas contemplando todos os alunos respeitando os ritmos de aprendizagem e dificuldades de cada um. Conforme aponta Bencini (2012), para contemplar todos os alunos e atender as individualidades de cada um, o segredo está na proposição e realização de um planejamento e de um processo avaliativo diário.

Para que o planejamento se concretize, as ações didáticas são imprescindíveis. Segundo Bencini (2012), uma das estratégias a serem consideradas reside na importância da proposição de trabalhos em grupo misturando os alunos que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem. Com isso, cada um dos alunos irá desenvolver diferentes maneiras de pensar e trabalhar.

Nesse sentido, segundo Bencini (2012), observa que visando atender as necessidades e interesses de cada aluno, é necessário considerar o espaço e a ambientação da sala de aula. Assim, a realidade do aluno deve ser analisada para uma real proposição dos objetivos

educacionais. Com isto, a sala de aula irá se tornar um ambiente flexível, prático, aconchegante, prazeroso, incentivador do processo de alfabetização.

Ao abordar o método analítico, para a alfabetização, temos nos jogos um dos recursos didáticos mais utilizados pelos professores. Os jogos infantil pode se constituir em uma atividade física e mental que favorece tanto o desenvolvimento pessoal como o social relacionando-se ao pensamento, à descoberta de si mesmo, à possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo. Através dos jogos as crianças podem explorar os objetos e desenvolver habilidades físicas, experimentar seus sentidos e pensamentos construindo a sua autonomia.

Os jogos podem ser utilizados com a criança de forma individual ou na companhia de outras crianças. Isso favorece a convivência em grupo, oportunizando o conhecimento de si próprios, do outro e do mundo que as rodeia.

A criança evolui com os jogos e vai progredindo paralelamente ao seu desenvolvimento, independente da época, cultura e classe social. "Os jogos fazem parte da vida das crianças, pois, elas vivem num mundo cheio de fantasias, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde a realidade e faz-de-conta se confundem". (KISHIMOTO, 2010, p.26).

Segundo Nicolau (1989) apud Piaget (1989, p.27) entendemos que é: "através da atividade lúdica que a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções e faz estimativas compatíveis com o crescimento e seu desenvolvimento".

Enquanto a criança brinca, ela faz operações mentais, convive socialmente, constrói regras e lida com imprevistos, possibilitando um desenvolvimento integrado. Ao explorar o mundo brincando, surgem comportamentos improvisados e espontâneos, fazendo com que a criança se descubra e compreenda seus próprios sentimentos, ideias e formas de conhecer e de agir. De acordo com Kishimoto (2010, p. 49), é no ato de brincar que as crianças se socializam e "[...] o conhecimento se constrói através da organização do que se vivencia num contínuo ir e vir, num recomeçar incessante no qual o sujeito cresce, se expande, experimenta novos desafios sobre o objeto de conhecimento".

Assim, o trabalho com jogos mediado pelo professor se constitui em uma aprendizagem significativa, pois permite que as crianças interajam umas com as outras, e, através do contato social construam a sua própria autonomia, adquirindo e transmitindo novos conhecimentos. Isto também é valido para o processo de alfabetização. Ampliando essas ideias, Vygotsky (2008), retomado por Valle (2010, p. 36), enfatiza que "o homem é um ser social e histórico. Transforma o meio e é por ele transformado. Estabelece relações com o mundo servindo-se de mediações presentes nele e no seu grupo sociocultural constrói sua individualidade a partir da interação com o outro".

Dentre as vantagens do uso dos jogos no processo de ensino e aprendizagem, podemos destacar: melhorias na socialização entre os alunos; possibilidade de que a criança seja menos egocêntrica; o incentivo a situações de competição e colaboração; o desenvolvimento da capacidade de observação, comparando diferenças e semelhanças; a possibilidade de um aprendizado significativo, fácil e agradável; a possibilidade de que a criança enfrente situações desafiadoras buscando alternativas para solucioná-las a realização de trabalhos em grupo, onde a criança deverá respeitar o outro e as regras. (KISHIMOTO, 2010)

Quanto aos espaços destinados à prática cotidiana dos jogos e das brincadeiras, os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN's), (Brasil, 1988, vol. II, p. 49), orientam que: "É preciso, que se organize na sala um espaço para essa atividade separado por uma cortina, biombo ou outro recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar sozinhas ou em grupo, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem, etc.". Isso comprova a importância dos jogos e brincadeiras desde o inicio do processo de escolarização.

Ao relacionarmos essas ideias com o atual contexto educacional e especificamente com o processo de alfabetização, urge a necessidade de mudanças nas práticas de ensino, as quais poderão se relacionar, dentre vários aspectos, a alterações referentes ao como os conteúdos são

ensinados, o que constituiriam em mudanças de natureza didática, ou a transformações relacionadas à organização do trabalho pedagógico, dentre eles, os materiais, a avaliação. Isto corresponderia a mudanças de caráter pedagógico.

Para isso, é preciso alfabetizar letrando, ou seja, conduzir a criança para o aprendizado da leitura e da escrita através do convívio com práticas sociais de leitura e de escrita.

Na atualidade, a apropriação da leitura e da escrita é compreendida como um processo construtivo que se inicia antes do ingresso da criança na escola, destacando também, a importância dos usos e funções sociais destas. Nessa perspectiva, as atividades com leitura e escrita devem ser significativas para a criança estando presente desde a educação infantil considerando os diferentes gêneros textuais, a produção, a compreensão e interpretação textual, a linguagem oral, dentre outras questões.

Sobre esse aspecto, Albuquerque (2008), baseando-se nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) ressalta a importância de que, o ensino esteja centrado em práticas que promovam a reflexão. Desta forma, "[...] as crianças se apropriariam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo construtivo bem como, [...] aprenderiam interagindo com os textos escritos sobre como funciona o sistema de escrita alfabética." (ALBUQUERQUE, 2008, p. 253).

Nesse sentido, segundo Soares (2003), Zaccur (2011), alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da leitura e da escrita. Letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Com isso, uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros textuais, em diferentes contextos e circunstâncias.

A alfabetização é um processo de ensino e aprendizagem que tem como objetivo levar o aluno a aquisição da leitura e da escrita. No contexto histórico atual, não basta apenas alfabetizar, mas sim, letrar. O conceito de letramento é novo e significa que, além de saber ler e escrever, é preciso ir além da simples aquisição do código da escrita alfabética, fazendo o uso social da leitura e da escrita nas práticas cotidianas. A alfabetização, nesse contexto, não pode ser pensada como um conjunto de regras e procedimentos, mas, sim, como um desvendar de mundo, um acesso para a vida em sociedade.

A psicolinguística argentina Emília Ferreiro nos ensina que, ao invés de perguntar como se ensina a ler e escrever, deve se perguntar como alguém aprende a ler e escrever independente do ensino (FERRERO e TEBEROSKY, 1999). Para isso, os esforços educativos e o trabalho docente deverão pautar-se em métodos e metodologias que promovam a reflexão, a busca do significado, e não pautar-se em concepções mecanicistas.

Assim para Ferreiro e Teberosky (1999) a aprendizagem em uma perspectiva construtivista pode ser explicada por meio da interação de todos os aprendizes a partir de uma visão política e social. De acordo com Azenha (1994) apud Ferreiro e Teberosky (1999) a construção do conhecimento se dá a partir do erro. Com isto temos que diante do 'erro' observado nas produções da criança, o interesse construtivista não é apontá-lo, mas estudá-lo, visando a descoberta de suas razões. Nesse sentido, ao ignorar o erro o professor bloqueia as tentativas de aprendizagem do educando. Em muitos casos, é preciso errar para então acertar. É justamente nesta interação erro e acerto que reside a construção do conhecimento e a obtenção do sucesso do aluno.

O conhecimento é construído superando erros. Por isso, é importante estimular as crianças, reconhecendo as tentativas que o aluno faz para resolver as tarefas considerando que cada pessoa tem ritmos de aprendizagem diferentes. "Os erros são fontes inesgotáveis da aprendizagem. É o saber que vem dos próprios erros." (BARRIOS e TORRE, 2002, p. 73).

A criança avança de uma hipótese para outra, de um nível para outro, através de um processo intenso de pensamento sobre a escrita, buscando adequar suas hipóteses às informações que recebe do meio.

Através das trocas estabelecidas entre a criança e a língua escrita, mediadas pelo professor e pelo grupo, é que a alfabetização se efetiva. Cabe ao professor fazer intervenções, propondo atividades que proporcionem desafios, respeitando as tentativas de escrita do aluno, pois os erros cometidos estão longe de significar a desatenção da criança. Eles representam, uma forma cognitivamente estruturada de raciocinar sobre o funcionamento da escrita. Com isto, a produção inicial do aluno é o ponto de referência para avaliá-lo, ele deverá avançar em relação a si mesmo.

Ao abordarmos a importância da intervenção do professor, enfocamos os estudos de Weisz (2002, p.95), ao afirmar que "avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor; já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não".

Diante destes referenciais teóricos retomamos nossos objetivos de investigar as estratégias mais eficazes para a alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental na concepção de docentes que atuam neste nível de ensino. Defendemos que a escolha de um método que favoreça a interação da criança e que seja desenvolvido por meio de estratégias adequadas e eficazes influi diretamente no sucesso do processo de alfabetização.

3. Metodologia

Diante do exposto e visando atingir os objetivos propostos realizamos uma pesquisa de revisão bibliográfica, tendo como aporte teórico as contribuições de Piaget (1975), Ausubel, Novak e Hanesian (1980), Ferreiro e Teberosky (1999), Macedo (2002), Albuquerque (2008) dentre muitos outros que enfatizam o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, considerando a importância da construção do conhecimento. Em seguida, visando investigar o cotidiano do processo de alfabetização, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola pública da cidade de Sumaré, região metropolitana de Campinas.

A coleta de dados foi realizada através de questionários direcionados a cinco professoras alfabetizadoras, visando investigar os recursos didáticos, o método utilizado e as estratégias de ensino mais utilizadas no cotidiano da sala de aula. Os resultados obtidos foram tabulados e analisados, sendo apresentados a seguir.

4. Resultados obtidos e analise

Participaram desta pesquisa cinco professoras que atuam com o segundo ano do ensino fundamental em instituições publicas estaduais de ensino na cidade de Sumaré, interior do estado de São Paulo.

Todos os participantes da pesquisa atuam exclusivamente em escolas publicas estaduais, sendo as cinco profissionais do sexo feminino, com faixa etária entre 30 anos a 50 anos de idade.

Em relação a formação profissional, os dados revelaram que essas profissionais possuem entre seis a vinte anos de formação. Duas professoras são formadas pelo curso de magistério há mais de vinte e cinco anos. No que diz respeito a formação superior quatro professoras possuem formação em pedagogia e uma realizou o curso normal superior. Apenas uma professora afirmou ter concluído o curso de pós-graduação.

Visando conhecer o tempo de atuação profissional das professoras pesquisadas na primeira questão solicitamos que as mesmas indicassem o tempo que atuam como professora alfabetizadora. Como resposta obtivemos que: duas docentes possuem entre 0 a 5 anos de atuação; duas docentes entre 6 a 8 anos de atuação e uma docente possui 25 anos de atuação.

Na segunda questão solicitamos que as professoras indicassem o método que utilizam para alfabetizar. Para facilitar a resposta indicamos e explicamos em que consistem os métodos sintéticos e analíticos e acrescentamos a alternativa "outros". Assim os entrevistados poderiam optar por um dos métodos além de escolher uma alternativa diferente, caso não utilizasse nenhum dos dois métodos citados. Como resposta obtivemos que: quatro professoras indicaram

a alternativa “outros”, porém, elas não explicitaram quais seriam esses outros métodos; uma professora respondeu que utiliza os dois métodos misturando o sintético e o analítico. Neste caso, fica evidente as contradições presentes na resposta de uma das professoras, seja por não dominar o assunto ou por insegurança. Essa professora afirmou que mistura o método sintético, que segundo Cagliari (2009), valoriza somente o ensino e o analítico que valoriza a aprendizagem.

Diante desta situação, ressaltamos as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos, pois quando a professora trabalha com o método sintético a alfabetização ocorre por meio do aprendizado de letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra e quando a professora trabalha com o método analítico a alfabetização visa a leitura global por meio do trabalho com unidades completas de linguagem, ou seja, por meio de palavras para depois dividi-las em partes menores, silabas e letras. Dessa forma, um método se opõe ao outro. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Em relação às quatro professoras que responderam que utilizam outros métodos, questionamos se mesmo apesar de possuírem anos de prática elas realmente teriam entendido a questão ou se utilizam alguns materiais pré-elaborados de forma mecânica sem ao menos questioná-los atentando para o possível método que estão utilizando.

Na terceira questão solicitamos que as professoras indicassem os recursos didáticos que elas mais utilizam para alfabetizar. Todas as docentes que participaram da pesquisa, responderam que utilizam jogos pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos, alfabeto móvel, ditado e musica como recursos didáticos para alfabetizar. Quatro professoras responderam que além dos recursos já citados, elas utilizam a escrita espontânea; uma professora respondeu que além dos recursos citados utiliza cópia e softwares.

Com isto podemos constatar que as professoras participantes da pesquisa utilizam no processo de alfabetização recursos didáticos variados. Isso é muito importante, pois as crianças devem ter diversos contatos com o mundo da leitura e da escrita. Dentre esses recursos destacamos a necessidade da utilização dos jogos na alfabetização, pois, “[...] a estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica [...]” (MOYLES, 2002, p.21) Na quarta questão solicitamos que as professoras explicassem como elas alfabetizam. Como resposta, obtivemos que três professoras afirmaram que alfabetizam através de bingos de letras, listas de palavras, leitura diária, cruzadinha, caças palavras, leitura e escrita de parlendas, agenda do dia; duas professoras afirmaram que trabalham de acordo com a hipótese de escrita do aluno.

Ao realizar um trabalho que valorize as hipóteses dos alunos, essas professoras certamente embasam seus trabalhos no método analítico. Com isto elas contribuem para que seus alunos realizem significativas e progressivas construções sobre a escrita, fazendo do ato de ler e escrever uma aplicação da construção de seu conhecimento. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Na quinta questão solicitamos que as participantes da pesquisa citassem duas atividades que utilizam para alfabetizar. Todas as cinco professoras responderam que realizam: atividades com letras móveis e a escrita e leitura de textos via memória, com ênfase na reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) para alfabetizar seus alunos.

Diante disto, ressaltamos a importância da leitura no processo de alfabetização, pois segundo Garcia (1992, p. 31), os educadores devem “[...] praticar a leitura, capacitando o leitor a desenvolver o gosto pela leitura”. Ou seja, o educador deverá ter desenvolvido o gosto pela leitura para que possa incentivar a formação de crianças leitoras.

Os professores participantes da pesquisa também enfatizaram a realização de um trabalho pautado no sistema de escrita alfabética. Segundo Moraes (2005, p.29) quando se fala em sistema de escrita alfabética “Estamos falando das palavras “código”, “decodificar” e “codificar”. Elas parecem ter se cristalizado com o tempo, de modo a impedir que busquemos

formas mais adequadas para nomearmos o mesmo objeto e fenômenos a que se referem.” Com isto, alfabetizar não pode se restringir a ideia de codificar e decodificar mas de se considerar a linguagem como uma possibilidade de escrita de diferentes gêneros textuais que permitem a interação social. (MORAIS, 2005)

Na sexta questão perguntamos se as professoras utilizam cartilhas para alfabetizar. Por unanimidade, todas as professoras participantes responderam que não utilizam cartilha para alfabetizar e que não consideram a cartilha como um recurso importante, porém, apenas uma delas justificou sua resposta. Essa professora afirmou trabalhar com receitas, bilhetes, cartas e listas. Ela também acrescentou que atualmente existe uma grande diversidade de atividades que podemos trabalhar com os alunos e que fazem sentido para eles, possibilitando o “alfabetizar letrando”, o que não ocorre com o uso da cartilha. As ideias dessa professora coincidem com as ideias de Cagliari (2009) ao evidenciar que ao longo da história, as cartilhas sempre incentivaram e continuam a incentivar a memorização e a repetição. Isso contribui para que a alfabetização ocorra a partir de pressupostos da educação tradicional.

Na sétima questão perguntamos se as professoras participantes da pesquisa possuíam alunos com dificuldades na alfabetização e em caso afirmativo, se realizavam algum trabalho diferenciado para atender essas crianças. Por unanimidade as professoras afirmaram possuir em suas classes, alunos com dificuldades de aprendizagem. Dentre elas, quatro responderam que tais alunos demonstram falta de atenção e pouco interesse pelo aprendizado uma professora respondeu que um dos seus alunos apresenta “deficiência mental”, por isso, segundo ela ele não retém o conhecimento, não memorizando, sequer, as letras.

Em relação a realização de um trabalho diferenciado visando atender as necessidades desses alunos, todas as professoras questionadas afirmaram que realizam um trabalho diferenciado com essas crianças, propondo atividades paralelas em sala de aula e encaminhando as crianças com dificuldades para as aulas de reforço no contra turno. Quatro professoras afirmaram que realizam atividades diversificadas de acordo com a hipótese de escrita do aluno. Como podemos constatar existe, por parte das professoras entrevistadas, ações visando atender a diversidade de seus alunos, entretanto, encaminhar aluno para atividades paralelas e aulas de reforço, não se constituem em atividades diversificadas. Portanto, os professores não chegaram a indicar quais atividades diversificadas realizam e nem mesmo se as realizam. Assim segundo Rodrigues (2006, p.11) “Se a ‘diferença é comum a todos’ e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem”.

Na oitava e ultima questão solicitamos que os professores citassem dois desafios que o professor alfabetizador enfrenta no processo de ensino e aprendizagem. Por unanimidade todas as participantes responderam que um dos maiores desafios reside no desinteresse do aluno, o outro desafio citado foi o desinteresse da família pelos estudos do filho. Esses foram os dois desafios que os professores alfabetizadores participantes da pesquisa enfrentam enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Como pode ser observado ambos os desafios residem no desinteresse, os professores não citaram desafios de caráter metodológico, desafios referentes a ausência de recursos materiais, e nem os desafios relacionados a própria formação inicial, restringindo-se apenas a questões relacionadas ao desinteresse da própria criança e de seus familiares.

5. Considerações finais

Ao chegar ao término desta pesquisa, retomamos o âmbito educacional dos anos iniciais do ensino fundamental, com todas as suas nuances e interfaces, do espaço onde como aluna realizei tantos estágios quanto pesquisas para a concretização final desse estudo.

Assim, diante desta pesquisa, constatamos que o fazer pedagógico de muitos profissionais que atendem a alunos no inicio do processo de alfabetização, ainda não contempla a realização de

um trabalho diferenciado e individualizado com aqueles que apresentam dificuldades em avançar no processo de construção das habilidades de leitura e escrita. Isto está ocorrendo tanto com as crianças que possuem comprometimento cognitivo e intelectual como com as crianças que não possuem.

Partimos do pressuposto de que em parte, isto estaria ocorrendo porque o professor da rede pública de ensino da atualidade ainda enfrenta barreiras para efetivar uma prática educativa de qualidade. Os recursos são escassos e o espaço escolar em muitos casos é desprovido de ambientes favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem. O fazer pedagógico do professor, de segunda a sexta-feira, não perpassa a sala de aula e os materiais didáticos acessíveis não são nada mais do que o quadro-de-giz, o livro didático e a boa vontade de dar o melhor de si para colher resultados satisfatórios.

Por outro lado, a aprendizagem significativa só acontecerá de fato, para todos, se o professor for capaz de entender os ritmos de aprendizagem e dificuldades dos educandos e de perceber as suas diferenças. Diante disto, ele poderá traçar estratégias diferenciadas que possibilite a inserção de todos os alunos, inclusive, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem no curso da aprendizagem significativa. Porém, a realidade nos mostra que muitas vezes, esses alunos ficam esquecidos no fundo da sala, sendo apenas copistas.

Nesse sentido, o professor deve elevar a autoestima desses alunos, conhecê-los bem e apostar neles ouvindo-os para identificar seus limites e possibilidades. Para isso, é necessário um trabalho diferenciado e individualizado que vá ao encontro das dificuldades desses alunos. Além disso, o professor precisa ser criativo, estratégico e inovador, trabalhar em equipe e buscar alternativas de soluções na realização da ação docente, além de investir em sua formação continuada.

Assim, é de suma importância o exercício da auto avaliação pelo professor, que, ao olhar para o andamento da sua classe e para os resultados atingidos pelos seus alunos por meio das avaliações diagnósticas, faça uma análise reflexiva da sua ação docente e trace novos caminhos com perspectivas de mudanças e crescimento pessoal e também de seus alunos.

Com isto, constatamos que os professores necessitam desenvolver estratégias metodológicas mais eficazes que se revertam em melhorias para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso eles deverão dar continuidade as suas formações iniciais buscando metodologias diferenciadas, que favoreçam a utilização de materiais concretos e atualizados visando especialmente despertar o interesse dos alunos para o processo de aprendizagem. Dessa forma ressaltamos a relevância da escolha de boas estratégias didáticas aliadas a aprendizagem significativa como condição essencial nesse processo. Ao se considerar aquilo que o que o aluno já sabe, ao invés de incentivar a memorização, os conteúdos de ensino passam a se tornar mais significativos ao aluno.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.

ARAGÃO, Rosália M. R.. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel**: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. Campinas, São Paulo, 1976. Tese de Doutorado. UNICAMP.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZENHA, M.G. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1994.

BARRIOS, O. e TORRE, S.L. **O curso de formação para educadores.** São Paulo: Madras, 2002.

BENCINI, R. **Cada um aprende de um jeito**. Publicado em NOVA ESCOLA. Edição 159, janeiro, 2012.

BRASIL**. Ministério da Educação e do Desporto**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. I – Introdução - Vol. II – Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. (Acesso em: 08 abr. 2013)
BRASIL, **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L11274.htm>. (Acesso em: 08 abr. 2013)
BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o Ba – Be – Bi – Bo - Bu**. São Paulo: Scipione. 2009
FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
GARCIA, E. G. A **leitura na escola de 1º grau: por uma leitura da leitura**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1992.
KISHIMOTO. T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: CORTEZ, 2010.
MACEDO, Lino. **Ensaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
MORAIS, A.G. de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In MORAIS, A.G. de., CORREIA, E.B. e LEAL, T.F. (Org.). Alfabetização: **apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
MOREIRA, M.A. **Teoria da aprendizagem**. São Paulo: EPU. 2010.
MOREIRA, M. A., MASINI, ELCIE, F. S. **Aprendizagem significativa**: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2011.
MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.
NICOLAU. M. L. M. **Textos básicos de educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1989.
PIAGET, J. **A psicologia da Criança**. Petrópolis: Vozes, 1975.
RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
SANTOS, G.C**. Guia para estruturação de trabalhos técnicos e científicos**. Colaboradoras: Wislei Osório, Tania Maria Bassani Cecílio. – Nova Odessa, SP: Fac. Network, 2005.
SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa**: **modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto. 2003
VALLE, L. R. D. **Metodologia da Alfabetização**. Curitiba: IBPEX, 2010
VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 4ª ed. 2008.
WEISZ, T. **Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.
ZACCUR, E. **Alfabetização e letramento**. Rio de Janeiro: Rovelle. 2011

CRECHE: CARÁTER PEDAGÓGICO OU ASSISTENCIAL?

Cristiana Cabral[1]
Marli Naomi[2]

Resumo

Este artigo teve como objetivo analisar o papel que a creche deve exercer, apontar a *sua finalidade e quais serviços são prestados por ela, se deve ser vista apenas como uma* instituição

que ofereça assistência para crianças que precisam ser cuidadas enquanto necessitam desse cuidado - ou se ela deve ser um local que proporcione aprendizagem. Esta pesquisa apresenta o contexto histórico em que estas instituições se originaram, as mudanças e transformações pelas quais passou, e uma análise de leis que asseguram seu funcionamento e as atividades que devem ser oferecidas no período em que a criança permanece nela.

Palavras-chave: creche - educação infantil - assistência.

Abstract

This article aims to analyze the role that the nursery must exercise, pointing to its purpose and what services are provided by it, if it should be seen only as an institution that offers assistance to children who need to be cared for as long as need of care - or whether it should be a place that provides lifelong learning. This research presents the historical context in which these institutions arose, the changes and transformations through which they passed, and an analysis of laws that ensure its operation and activities that should be offered in the period in which the child remains in it.

Keywords: *nursey - early childhood education - assistance.*

[1]aluna do curso de Pedagogia 2013, Faculdade Network-e-mail: nwk@.edu.br
[2]Mestra em multimeios – Unicamp – Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História, leciona nas faculdades Network, e-mail: Marlinaomi@hotmail.com.

1. Introdução

Em tempos de campanhas eleitorais, o que mais ouvimos falar é de propostas de candidatos quanto ao aumento da oferta de vagas em creches ou de construções de novas unidades. Porém, é descartado o discurso quanto à capacitação dos profissionais desta área, aumento salarial ou benefícios que façam com que o professor se sinta mais valorizado.

E o mais importante: a melhora da oferta educacional para esse público, que valorize a criança pequena como um cidadão em formação que necessita não apenas ser alimentada e limpa,

mas ter também suas habilidades e inteligências estimuladas num ambiente que promova o seu brincar com qualidade integrada ao seu cuidado e educação.

Qual a finalidade da creche? Prestar atendimento a demanda existente quanto ao número de crianças que necessitam de uma vaga, ou seja, ter seu caráter assistencial ou se voltar mais ao caráter pedagógico?

No trabalho que se segue, tem-se a intenção de analisar o atendimento em creches a criança de 0 a 3 anos, levando em conta a grande quantidade de crianças que se encontram nelas inseridas, e se ainda assim é possível cumprir a tarefa tão importante que é a valorização do seu desenvolvimento em múltiplos aspectos, ou se esse atendimento visa apenas atender a demanda vigente, tornando assim a creche realmente apenas um lugar para crianças ficarem, enquanto seus pais trabalham.

1.1 Alguns aspectos da historicidade da creche

O contexto histórico no qual a instituição creche se origina decorre de um período em que as modificações e transformações estavam presentes e sendo vividas por diferentes grupos sociais, em um espaço onde ocorreu a expansão da industrialização e ao mesmo tempo em que a organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais se tornavam cada vez maior, como postulam Oliveira et. al. (1993). Elas ainda afirmam que, até no início do século XX, o atendimento de crianças em creches não se distinguia do atendimento em asilos e internatos e destinava-se, basicamente, a filhos de mães solteiras que não tinham condições de ficar com eles ou criá-los.

De acordo com Bujes (2001), a educação da criança sempre foi uma responsabilidade voltada para a família ou para a sociedade. Junto com os adultos, a criança se desenvolvia, participava das tradições que eram importantes e os adultos transmitiam a ela conhecimentos que seriam importantes em sua sobrevivência na vida adulta. Não havia então nenhuma instituição que fosse responsável para compartilhar com os pais, o processo de educar a criança.

Para Rosemberg (1994), foi após a Segunda Guerra Mundial que a educação e o cuidado da criança pequena passam a ocorrer fora de casa, em instituições para esse fim. Nesta época, as concepções para tal função mudam decorrentes das transformações ocorridas no mundo produtivo.

Observa-se então que, em meio a esse contexto, aparecem as modificações do papel da mulher diante da sociedade e da família, principalmente quando se refere à educação dos filhos.

1.2 A creche no Brasil

No Brasil, a trajetória da creche não é muito diferente. Ela surge num momento em que cada vez mais mulheres de diferentes camadas sociais buscam mudar o seu papel de apenas serem aquelas que educam seus filhos, para aquelas que, através da força do seu trabalho, buscam o sustento. Oliveira et. al. (1993) postulam que a necessidade da creche surge conforme as transformações históricas que a sociedade foi passando e as adaptações necessárias para conviver em meio a ela foram surgindo.

Por uma pressão deste movimento, foram criados espaços para deixar os filhos das funcionárias durante o horário de trabalho. Na maioria das vezes, estes espaços se encontravam dentro da própria fábrica, o que era até incômodo para os bebês que ficavam ouvindo os constantes

sons das máquinas trabalhando, mas, conforme foram se desenvolvendo, acabaram mudando o local das creches para salões ou casas vizinhas às fábricas.

Porém, até o início década de 1970, existia a ideia de creche para atender a criança de famílias pobres que recorriam à instituição por motivos diversos. Oliveira et. al. (1993) postulam que "Até o início deste século, o atendimento de crianças em creches não se distinguia dos atendimentos em asilos e internatos". Destinava-se, basicamente, a filhos de mães solteiras que não tinham condições de ficar com eles ou criá-los. (OLIVEIRA, 1993, p. 17)

As autoras apontam ainda que uma das necessidades da creche era suprir as carências destas crianças e de suas famílias, até mesmo aquelas relacionadas às necessidades básicas, como alimentação e higiene. A creche até mesmo se responsabilizava por encaminhar a criança para o acompanhamento médico. Assim nota-se que por muito tempo a creche teve a função de combate à pobreza e à mortalidade infantil. Em resumo, o trabalho junto às crianças, nessa época, nada mais era do que assistencial e de custodia, não valorizando em nada o desenvolvimento intelectual e afetivo, gerando, nas mães, um sentimento de culpa, pois o atendimento destinado aos seus filhos era semelhante a um favor ou caridade. (OLIVEIRA et.al., 1993) No Brasil, com base no que cita Kuhlmann (2004) é que se subentende:

> As instituições escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistência, a assistência científica, abarcando aspectos como alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres... a grande marca dessas instituições, então foi a sua postulação como novidade, como propostas modernas, científicas – palavras utilizadas fartamente nessa época de exaltação do progresso e da indústria. A creche, para as crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN, 2004, p. 82)

Oliveira et. al. (1993) apontam que o movimento de luta por creches, sob a influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando e acrescentando significados a creche, enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena e deveria ser compreendida como uma alternativa apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. As autoras ressaltam ainda que com o avanço da industrialização no país, e o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, aumentou a demanda por procura de creche, e que nos grandes centros urbanos, aumentou grandemente a reivindicação por estas instituições.

Rosemberg (1989) aponta que a pressão de lutas pelas creches, nos anos de 1970, levou o poder municipal a investir mais na ampliação da rede de creches, principalmente na periferia da cidade de São Paulo-SP.

Observa-se que a história do desenvolvimento da creche mistura-se com a história das lutas sociais, dos movimentos pelos direitos da mulher trabalhadora e da criança, e com o número cada vez maior de mulheres trabalhando. A creche passa a ser vista de outra forma: como uma instituição educativa, com profissionais atuantes no cuidado infantil.

As creches tinham a supervisão do departamento de saúde e bem-estar social. Com o tempo o conceito educacional foi se desenvolvendo e a supervisão passou para os departamentos de educação.

O estudo da importância da creche foi evoluindo com o decorrer do tempo, e foi garantido, à criança, o direito de receber educação adequada e correspondente a sua faixa etária em instituições escolares públicas e coletivas. Na constituição de 1988 já havia indícios das reivindicações por mudanças, como podemos ver no que aponta Campos (l995) ao afirmar que

pela primeira vez passa a existir no Brasil uma Constituição que faz referencias aos direitos específicos da criança. Ela ainda afirma: "Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola" (Art. Inciso IV).
Ela acrescenta ainda:

> Ao definir que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de" (Art. 208), entre outros, " o atendimento em creche e pré escola às crianças de zero a seis anos de idade" (inciso IV), a Constituição cria uma obrigação para o sistema educacional, que certamente terá que se equipar para dar respostas a esta nova responsabilidade. (CAMPOS, 1995, p. 18)

Foram estabelecidas características distintas entre creche e pré-escola e a creche passou a ser considerada uma instituição de Educação Infantil, além de seu aspecto social.

É neste contexto que se inclui o conceito do desenvolvimento integral da criança até seis anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Para Rosemberg (1989), a vantagem da inclusão da creche no sistema educacional foi o de tornar obrigatórias as instituições que oferecem a educação infantil, o aspecto educacional, pois antes era facultativo, bastando então oferecer abrigo e alimentação para as crianças.

Assim hoje não há mais como ignorar a necessidade da creche, e não é mais apenas a mãe operária que busca trabalhar fora para o auxílio do sustento do seu lar, mas sim existem aquelas que buscam o trabalho como motivo de afirmação pessoal, fazendo com que esse novo grupo social, mais exigente com o cuidado de seus filhos, lutasse para que os aspectos pedagógicos se tornassem um item observado e de relevância nas instituições que cuidam dos pequenos, algo que antes era de exclusividade apenas aos mais ricos.

Assim, com a nova visão da creche, esta não deve ser vista como segunda casa, mas sim como uma agência educativa, um local que possa oferecer um ambiente educacional apropriado para a Educação Infantil, compromissado com a criança não apenas em oferecer cuidados pessoais, mas tudo que elas precisam para se desenvolverem integral, e harmoniosamente, física e psicologicamente, atendendo às necessidades físicas, biológicas, sociais, intelectuais e afetivas de forma integrada, conforme afirma Jobim e Souza e Rizzo (1996).

1.3 Metodologia

O interesse em realizar a pesquisa, ou seja, analisar o aspecto funcional que uma creche deve se voltar surgiu a partir de uma experiência vivenciada pela própria pesquisadora durante o curso superior em Pedagogia.

Iniciada a graduação no ano de 2010, sendo que no primeiro bimestre apenas estudava, sem atuar profissionalmente na área, já possuía a formação no curso de Magistério.

No segundo semestre do mesmo ano, a pesquisadora começou a atuar como estagiária em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Americana-SP, onde auxiliava, alternadamente, alunos caracterizados como "inclusão" e matriculados nos 1º e no 2º anos.

No início do segundo ano de curso e após voltar do recesso escolar, esperava continuar acompanhando e vivenciando a rotina escolar dos alunos em fase inicial da alfabetização, pois acreditava ser isso que faria com que houvesse uma conciliação entre a teoria aprendida na faculdade com a prática que vivenciava na escola.

Mas não foi isso o que aconteceu. Na atribuição de aulas, não foi possível continuar na escola que já tinha iniciado a experiência. A opção, então, foi atuar em uma creche.

Houve muita resistência a principio, pela própria pesquisadora, pois não via como este estágio poderia acrescentar algo na formação acadêmica. Além disso, achava que a rotina de uma creche não era escolar e sim apenas trocar fraldas e dar mamadeiras para bebês. Acreditava ainda que não iria gostar dessa experiência, pois via a creche como um lugar de sofrimento para crianças que pelo fato de suas mães trabalharem, ficariam ali por horas longe delas, sendo acalentadas por pessoas estranhas.

Como estagiária auxiliava duas professoras, (até então acreditava que eram chamadas de babás e que não possuíam formação superior, sendo que a maioria eram pós-graduadas, isso em 2011), no grupo do maternal II A e Maternal II B, frequentado por crianças de 1 ano e 7 meses a 2 anos e 7 meses.

As atividades de um modo geral se constituíam em leitura de pequenos livros ilustrados, contagem de histórias com a utilização de fantoches, figuras ilustrativas e brinquedos representativos que tivessem alguma ligação com a história. A pesquisadora também ajudava na execução de atividades do cotidiano e de datas comemorativas, que incluía o uso de giz de cera, tinta guache, colagem, assim como o manuseio de massa de modelar. A mesma os acompanhava em todas as suas atividades, como a ida ao parque, à sala de vídeo, à brinquedoteca, aos passeios fora da creche, assim como em todos os momentos de alimentação: café da manha, lanche e o almoço, bem como nos momentos de higiene pessoal, que incluía a escovação de dentes, a ida ao vaso sanitário, lavagem das mãos, trocas de fraldas para os menores, banho quando era necessário e na hora do sono.

No ano de 2012, a pesquisadora prestou auxílio no Maternal II, frequentado por crianças maiores, auxiliando em atividades voltadas para essa idade. A partir dessa experiência em creche é que surgiu a curiosidade de se pesquisar qual é de fato o papel da creche na vida de uma criança e também na vida de seus pais, pois muitos também tinham o mesmo conceito que a pesquisadora, ao iniciar essa pesquisa.

Porém, a pesquisadora pode notar que pequenas atividades, eram usadas de forma direcionadas a estimular a criança de alguma forma, e ao mesmo tempo avaliá-las, a fim de outras atividades fossem aplicadas para que algum ensinamento ou conhecimento fosse transmitido.

Ao traçar uma linha e pedir para que a criança andasse sob ela, as professora observava sua coordenação motora. Na hora do lazer, a socialização ou dificuldade desta. Atividades com massinha de modelar, tinta guache além de permitir o uso da imaginação, e fazer uso, também eram ensinado o uso do tato, habilidades como de fazer bolinhas, misturas de cores, memorização delas. Em datas comemorativas, como festas juninas, aproveitava-se para trabalhar danças que envolvia movimentos, coordenação, equilíbrio, e memorização dos passos. Também a questão do paladar, ao oferecer para crianças alimentos correspondentes a data. Jogo de cubos, e de encaixe, permitia separação e seriação, atenção e concentração.

Em busca de respostas para a elaboração desse trabalho, livros que abordassem o assunto foram analisados, iniciando primeiro a parte histórica e também a legislação, prosseguindo depois em leituras que relatassem o cotidiano escolar, incluindo atividades e o roteiro que devem ser aplicados em uma creche. O trabalho de Jackson e Goldschied (2006) muito auxiliou na elaboração desse trabalho, pois elas trazem uma ampla abordagem de teóricos da educação que nos levam a entender o mundo infantil, as ideias que permeiam esse pensamento. Além disso, abordam como estimular a criança nessa fase, como aproveitar a energia e a curiosidade dos pequenos e canalizar suas ações de forma que se transformem em conhecimento. Tudo isso sem desperdiçar esse momento tão maravilhoso que é a infância, um mundo de faz de conta, brincadeiras e diversão que quando bem aproveitado pode proporcionar prazer na aprendizagem, onde todas as atividades

diárias da creche trazem um ensinamento, desde o momento da entrada até a hora que os pais vêm buscar seu filho no final do dia.

2. Os objetivos da creche nos dias atuais

> Observamos então que nos dias de hoje, pesquisas são realizadas, com o intuito de analisar se a creche enfraquece o vínculo com a mãe, ou se ainda representa alguma, ameaça ao desenvolvimento saudável da criança, mas a partir dessa reflexão, concluímos que "A creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional." (OLIVEIRA, 1993, p.64)

De acordo com Goldschied e Jackson (2006), para oferecer a melhor experiência possível às crianças, seus educadores deveriam ser capazes de sair de seu ambiente imediato de trabalho e olhar sob um ponto de vista mais amplo ou analisar as situações às vezes sob o olhar da criança. Afirmam ainda que o entendimento de que as experiências mais precoces das crianças que afetam sua aprendizagem em seu desenvolvimento passaram por um processo demorado demais para ser aceito, e poucas foram às orientações transmitidas aos trabalhadores de creche, a fim de que pudessem mudar a forma de agir.

Goldschied e Jackson (2006) apresentam ainda resultados de pesquisas que mostram que não só no Brasil como no Reino Unido, o que se oferece às crianças, em termos de educação, é de qualidade muito baixa em relação ao que poderia ser oferecido: uma contribuição significativa ao bem estar emocional e educacional às crianças pequenas; postulam ainda que as crianças tem o mesmo direito de serem respeitadas como indivíduos, de serem exercitadas e levadas a sério de forma a crescerem ativas e participativas a fim de poderem expressar suas opiniões, e tomarem decisões seguras.

Assim podemos perceber que a discussão sobre o brincar também é inserida no contexto da creche, porém num ambiente em que se deve proporcionar e conciliar a brincadeira bem como cada atividade oferecida em contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Então como cumprir está tarefa? Como aproveitar o tempo em que a criança fica na creche para não alfabetizá-la com técnicas mecânicas e impostas, mas com uma forma prazerosa onde tudo aquilo que faz parte do seu mundo, principalmente o brincar, sirva para levá-la a um caminho de aprendizado, conhecimento, desenvolvimento cognitivo, emocional e físico num processo de equilíbrio?

Em analise do trabalho de Souza (2004), nota-se que, conforme nos mostra sua pesquisa, o maior desafio encontrado hoje não é o de levar a criança a ler, mas o de como fazer, sobretudo o "Uso da leitura" e da escrita a fim de envolvê-la em práticas sociais, que é a finalidade do letramento que envolve mais do que meramente ler e escrever, mas sim a junção de um conjunto de praticas socialmente construída.

Souza (2004) no mostra que tanto Vygotsky (1998), como Mello (2004) apontam que se convive com a escrita em todos os momentos, nas mais diversas situações e lugares, e não é possível negar ou sonegar a convivência da criança com o mundo da escrita. Assim, ao serem cultivadas, construídas e não impostas, as letras se tornam elementos da vida infantil, da mesma maneira que a fala, e as crianças em idade pré-escolar formam sua representação da linguagem escrita, através de gestos, do desenho e do faz de conta.

Segundo Souza (2004), é necessário que a criança veja sentido naquilo que está fazendo para sentir necessitada a buscar pela descoberta desse novo mundo e como Mello (2004) postula a criança só se apropria da linguagem, dos seus objetos e instrumentos, se ela for ativa nesse

processo, ou seja, não ser o objeto, mas o sujeito participante que atribui significado ao que vai conhecendo.

Entendemos, ainda que existem diferentes e atrativos recursos em que o educador pode se apropriar para atingir tal objetivo, ou seja, o desenvolvimento da aquisição da linguagem e consequentemente da escrita.

Um deles, por exemplo, é ao término da leitura da história, permitir que a criança reconte, dramatize segundo sua própria subjetividade e imaginação. Trabalhar com receitas médicas, culinárias, charges, gibis, listas de nomes, sem deixar de lado as brincadeiras, pois são nelas que as crianças se desenvolvem, se socializam, descobrem seu papel na sociedade, assimilam seus limites, exploram o mundo e aprendem sobre a realidade em que vivem.

Vigostsky (1998) reforça também a importância dos brinquedos e jogos na formação da inteligência, porém, cabe ao educador, articular o desenvolvimento da aprendizagem durante o processo, mediando e estimulando as atividades propostas a fim de se chegar ao objetivo desejado, sem pular ou cancelar etapas que são importantes na vida da criança, onde tudo o que fazem, a brincadeira faz parte, e isso vai fazer parte de sua formação, do seu crescimento.

Para Goldschmied e Jackson (2006), a organização do espaço físico exerce uma grande influência sobre como as pessoas trabalham em creche, bem como sobre a qualidade das experiências que são oferecidas às crianças, pois a creche é um lugar para viver além de trabalhar e brincar. É certo que na maioria das vezes não é isso o que vemos, pois a demanda de crianças é incompatível com a disponibilidade de espaço, tornando assim o quadro que quase sempre é uma realidade, o de salas com excesso de crianças. O espaço que deveria oferecer conforto torna-se um local desconfortável.

Assim, o planejamento da creche deve ser algo minucioso, sempre se levando em conta a adequação dos móveis, as cores das paredes, dos móveis, do piso, etc. Tudo precisa ser analisado para que o ambiente se torne alegre e receptivo. Porém, criar um ambiente satisfatório não é algo que se faz de uma vez só, mas sim de forma contínua, sempre procurando ajustar, alterar o que precisa ser mudado.

Cabe então à escola ir se especializando cada vez mais em conhecimentos específicos, no qual possa ter sempre um olhar voltado àquilo que pode ajudar na aprendizagem da criança, na formação dos seus muitos aspectos, principalmente durante seus primeiros anos de vida, o que é o caso da creche.

Nessa abordagem educativa, o desafio da atualidade, para Goldschmied e Jackson (2006) é possibilitar, às crianças, situações problematizadoras, com vistas a um trabalho pedagógico no qual exista a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, abrangendo uma educação voltada para o prazer do movimento corporal, por meio de atividades lúdicas, recreativas e psicomotoras. Para as autoras, o uso do folclore, de jogos, de brincadeiras e de rodas cantadas constitui-se como ferramentas que trazem melhoras ao trabalho de Educação Infantil.

O valor recreativo oferece momentos de verdadeira recreação, atendendo aos interesses infantis. A sua prática pode inclusive aliviar tensões e fazer esquecer aborrecimentos. As atividades infantis e psicomotoras visam o desenvolvimento pessoal, e elas devem ser baseadas nas condições biológicas e no desenvolvimento das qualidades sociais de cooperação, solidariedade e comunicação.

Por fim, Roman e Steyer (2001) concluem que a instituição escolar que oferece a educação infantil realmente não deve se preocupar em apenas abrigar a criança enquanto seus pais trabalham, ou buscar sua proteção e cuidar de sua higiene e cuidados básicos.

> A Escola de Educação infantil, precisa ser um lugar para brincar, sonhar, sorrir, pensar, construir conhecimentos e alimentar todos os dias a esperança e os sonhos da

> criança. Nesta perspectiva desafiadora, busca construir uma formação integral, desenvolvendo valores morais, éticos, estéticos e religiosos a fim de que se tornem seres humanos, honestos, generosos, fraternos, solidários, críticos e comprometidos com a sociedade e com as futuras gerações. E então, que sabe, teremos uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária para todos os cidadãos, e, no lugar da violência o lúdico terá seu espaço garantido visto que, acreditamos que a escola deva ser um espaço para ser feliz. (ROMAN; STEYER, 2001, p. 198)

Pode-se inferir que o papel da educação infantil vai além de ser um espaço apenas para brincar ou colorir desenhos e que a creche é apenas um local para crianças estarem enquanto seus pais trabalham, mas sim um lugar de formação, construção e crescimento, onde, em uma proposta pedagógica, educadores buscam oferecer alternativas para o desenvolvimento infantil, mudando assim a concepção assistencialista que historicamente tem caracterizado essa instituição de ensino.

3. Considerações finais

Se antes acreditava-se que a creche era uma segunda casa, foi possível notar que ela não foi pensada com esse fim, e sim com o objetivo de oferecer à criança, uma socialização diferente do lar, (OLIVEIRA, et. al. 1993), com programas específicos para cada faixa etária, a fim de promover o desenvolvimento construído e aliado ao processo que envolve o cuidado que uma criança precisa ter.

A creche não visa apenas cuidar de uma criança quando sua mãe não pode fazê-lo, mas sim é um local que, ao ficar, procura fazer com que, nesse período, sejam oferecidos, além dos cuidados físicos, atividades e brincadeiras que a estimulem e a desenvolva em vários aspectos, dentre eles, o cognitivo e o intelectual.

Assim conclui-se que cada aspecto que faz parte do seu funcionamento não é casual, todas as brincadeiras e atividades que nelas são aplicadas, visam um fim, para desenvolver na criança habilidades nelas já existentes, ou ajudá-las a adquirir novas.

Na creche tudo é elaborado, pensado e adaptado ao público que lhe é próprio, com propostas pedagógicas, que faz com seu caráter, que é o alvo desse estudo seja educativo, pedagógico e não somente assistencial.

4. Agradecimentos

Agradeço de todo coração, a todos que fizeram com que fosse possível vivenciar esse momento...muitas foram as pessoas que me apoiaram, com incentivo e palavras de otimismo... pais, filhos e amigos, mas em especial meu amado esposo Dilton Cabral que foi o que mais me ajudou nesse trabalho. Mesmo com suas limitações, ele se portou como alguém fundamental para a conclusão desse artigo.

REFERÊNCIAS

BUJES, M. **Escola Infantil:** Para que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAMPOS, Maria. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Tradução Marlom Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 3 ed. São Paulo: Mediação, 2004.

MELLO, Sueli Amaral. (2004**).** Um mergulho no letramento a partir da educação. In: **caderno temático de formação II** – Educação Infantil – Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação – SME / DOT

OLIVEIRA, Zilma et.al. **Creches:** Crianças Faz de Conta & Cia. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993
.
RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

ROMAN, Erilda; STEYER, Edite. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Comped, 2001

ROSEMBERG, F. (org). **Creche**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989.

SOUZA, Valquíria Aparecida de. **Educação Infantil**: um período preparatório?Nova Odessa, [s.n.], 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich**. A formação social da mente**:o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PUBLICIDADE E CRIANÇA, UMA PARCERIA NADA SAUDÁVEL

Katia da Silva Malachias Batista[7]

Maria A. Belintane Fermiano[8]

Resumo

O presente trabalho se dedica em destacar e chamar a atenção sobre a temática da publicidade e como isso tem influenciado e afetado não só as crianças, mas os pais também. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando periódicos nacionais relacionados ao tema,

[7] Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades NetWork – Nova Odessa. Email: kbatista65@yahoo.com.br

[8] Profª Drª das Faculdades Network, especialista em Educação crítica para o consumo.

além de documentários, livros, filmes e outras publicações e, análise de alguns comerciais televisivos que passavam entre programas de TV. A pesquisa é fundamentada em pesquisadores que escrevem sobre esse tema. As questões relevantes apresentadas nesse artigo procuram promover um questionamento levando o leitor a refletir se os comerciais que são veiculados na TV apresentam atrativos para as crianças e o quanto esses comerciais podem influenciá-las. Outra questão apresentada refere-se quais características que pessoas leigas no assunto (que não é da área do marketing) observam nos comerciais passados na TV indicada para as crianças. Esse trabalho tem como objetivo levantar algumas características que os comerciais que são voltados para o público infantil possuem e observar quais aspectos em comum esses comerciais tem. É importante ressaltar que os dados obtidos por meio da observação e análise de programas, comerciais e canais de televisão revelam ser resultados bastante significativos no que diz respeito ao "poder" que a publicidade exerce para cativar, persuadir e prender a atenção das crianças, fazendo com que as mesmas sintam necessidade de possuir algum produto que está sendo veiculado na TV.

Palavras-chave: publicidade, público infantil, programas de TV, comerciais, canais, consumo.

Abstract

This work is dedicated to highlight and draw attention to the issue of advertising and how it has influenced and affected not only children, but parents as well. To this end, we conducted a literature using national journals related to the topic, plus documentaries, books, movies and other publications, and analysis of some television commercials that passed between TV programs. The research is based on researchers who write about this topic. Relevant issues presented in this article seek to promote a questioning leading the reader to wonder whether the commercials that are aired on TV show appealing to children and how these commercials can influence them. Another issue presented concerns which features laypersons on the subject (which is not the area of marketing) watch the commercials on TV past indicated for children. This paper aims to raise some features that the commercials that are geared to children and possess observe which aspects these commercials have in common. Importantly, the data obtained through observation and analysis of programs , commercials and television shows to be very significant results with regard to the "power " that advertising has to captivate , persuade and hold the attention of children , making with which they feel the need to own a product that is being aired on TV .

Key-words: *advertising, public children's TV programs, commercials, channel consumption.*

Introdução

Este é um projeto que visa argumentar sobre como a publicidade voltada, especialmente para o público infantil, influencia o comportamento e estimula cada vez mais as crianças a consumirem.

Entender esse processo pode contribuir para uma educação racional e reflexiva permitindo aos educadores e pais criarem estratégias para lidar com essas situações de solicitação de consumo e dessa forma, serem mais assertivos na resolução dessas questões.

Atualmente é possível perceber um número cada vez mais crescente de produtos e publicidades voltadas especialmente para o público infantil a fim de envolvê-las e estimulá-las a consumir desde cedo.

Com a globalização dos meios de comunicação, o consumismo expandiu por todo o planeta. Por isso, Gunter e Furnham (2001) em seu livro "As crianças como consumidoras – uma análise psicológica do mercado juvenil" enfatiza que, as crianças, os adolescentes e os jovens estão mais ricos e bem informados do que já estiveram e podem ser reconhecidos como um mercado único.

Gunter e Furnham (2001) entendem que as crianças e adolescentes são um mercado principal e importante por terem muitas vezes influência nas compras da família gerando lucros ainda maiores para ao mercado do consumo. Os autores ainda dizem que "[...] os jovens são grandes compradores de coisas doces e brinquedos" gastando muito em roupas, produtos eletrônicos entretenimento e passatempos.

Gunter e Furnham (2001) destacam que os pais podem desempenhar um papel importante no que se refere às atitudes e aos valores ligados ao consumo dos filhos, ou seja, os pais podem dar conselhos sobre a escolha entre duas marcas de um produto favorito ou sugerir o que comprar para comer, por exemplo.

As crianças pedem com frequência aos pais para que lhes comprem coisas sendo estes artigos caros ou baratos. Sendo assim, os pais devem "colocar na balança" o que podem gastar e qual o custo de tal produto, podendo recusar ao pedido de compra daquilo que os filhos querem consumir.

De acordo com Gunter e Furnham (2001) "os pedidos efetuados em casa podem ser adiados ou convenientemente esquecidos antes de ocorrer o ato da compra". Já, quando o pedido é feito dentro da loja, a oportunidade de compra é imediata a menos que os pais ofereçam um substituto ou adie a compra.

Diante desse contexto, percebe-se que se não houver uma orientação melhor dos pais e mesmo da escola, as crianças ficam à mercê de toda e qualquer influência da mídia. É importante também, considerar que apesar da família desempenhar um papel muito importante na socialização consumidora dos filhos, ela não é a única instituição responsável. O Estado deve desempenhar sua parte regulando o marketing por meio de leis e assim, protegendo as crianças.

Descobrindo mais

Para que haja uma melhor compreensão sobre o tema em questão, será estudado o texto "Por que a publicidade faz mal as crianças?" (Instituto Alana, 2009), que tem como objetivo apontar e mostrar os malefícios às crianças gerados por meio da publicidade.

O texto foi escolhido com o propósito de contribuir para o desenvolvimento e a explanação no decorrer da pesquisa considerando a importância de estar a par desse assunto.

A segunda referência teórica refere-se ao artigo "A criança e o consumo na escola" escrito por Wilson Rodrigues de Sousa Junior (2009). Esse texto faz referência às escolhas e a utilização dos produtos que as crianças consomem, bem como as estratégias que elas utilizam para conseguirem o que desejam.

Esse texto contribui significativamente, pois mostra que as crianças consideram-se influenciadoras no que diz respeito à decisão de compra quando eles próprios irão utilizar os produtos.

Outro material importante é o texto "Influência da publicidade sobre as crianças" escrito por Tatiana Jezini (2011),que contribuiu para a composição do trabalho no sentido de esclarecer e evidenciar como as publicidades têm o poder de mexer com a imaginação das crianças a ponto delas acharem que o boneco que viram passar na televisão irá fazer exatamente os mesmos

movimentos se elas comprarem um boneco igual.A publicidade se aproveita das características cognitivas das crianças, pois o simbólico e o imaginário são muito fortes até 10/11 anos.

Segundo Sousa Júnior (2009), a publicidade voltada para crianças tem como objetivo influenciá-las que, por sua vez, tentam influenciar seus pais para comprarem aquilo que estão pedindo.

Considerando que o objetivo principal da publicidade é vender, as empresasquerem formar novos consumidorese garantir fidelidade àsmarcas sem se preocupar com as consequências que o consumo excessivo poderá provocar nas crianças. E, como elas estão em desenvolvimento são mais vulneráveis à publicidade por não terem o pensamento crítico formado. Por isso, a publicidade é responsável por roubar a infância das crianças, por persuadi-las com suas ofertas causando assim, a compulsão por consumir. (SETZER, 2009).

A criança até 12 anos de idade não tem condições suficientes de entender as mensagens publicitárias que lhes são dirigidas por não conseguirem compreender seu caráter persuasivo e também por misturarem fantasia com realidade. (HENRIQUES, 2011).

Usando como estratégia o marketing, a publicidade tem o poder de convencer as crianças com o objetivo de fazer com que ela deseje o produto com tanta intensidade que elas são capazes de convencer os pais justificando que, para se sentir feliz precisa de tal produto.

Para tanto, a publicidade dirigida ao público infantil recorre a técnicas de convencimento para atingir seus objetivos aproveitando-se de sua ingenuidade por não conseguir compreender criticamente a publicidade e seus fins mercadológicos.

De acordo com o filme "Criança, a alma do negócio", cerca de 80% das compras que são feitas para casa são frutos da influência das crianças. Elas, por sua vez, são estimuladas pela mídia a convencerem seus pais a comprarem tudo o que querem. O documentário enfatiza também que a criança brasileira é a que mais assiste TV no mundo, em média cerca de 4 horas 51 minutos e 19 segundos. Dados do IBOPE (2011), já demonstram que esse tempo aumentou para 5horas, 17 minutos e 9 segundos.

A infância não existe mais, ela vai ficando para trás por conta do grande interesse que as crianças apresentam pelos programas de TV. Susan Linn (2006) em seu livro "Crianças do consumo: a infância roubada" enfatiza que as brincadeiras e a criatividade infantil estão em extinção por conta do "bombardeio" de publicidades veiculadas pela mídia para o público infantil. Dessa forma, as crianças estão deixando de desenvolver seu lado criativo no momento das brincadeiras.

Segundo Linn (2006, p. 94) "submissão, compra por impulso, auto-definição pelo que possui e busca da felicidade pela aquisição de bens materiais são traços que o marketing impõe aos consumidores" e todos esses elementos é o oposto da criatividade, pois, "a criatividade se caracteriza pela originalidade, pela capacidade de pensar criticamente e pela capacidade tanto de reconhecer a dificuldade de um problema quanto de procurar soluções".

Porém, as empresas produtoras dos brinquedos que tanto cativam as crianças não querem que as mesmas tornem críticas ou que pensem bem ou pensem demais acerca de tais produtos.

A autora retrata ainda em seu livro que os brinquedos Lego e outros que se dizem brinquedos de construção criativos, traz consigo as instruções de como montar os blocos e não dão espaço para que as crianças desenvolvam seu lado criativo na hora de brincar e brinquem de forma livre usando a imaginação.

Desse modo, as crianças são apenas reprodutoras daquilo que os outros querem que elas reproduzam, pois os brinquedos vêm com um modelo pronto ou com as instruções de como se deve brincar ignorando as múltiplas possibilidades que a crianças têm de construir aquilo que sua capacidade de criação lhes permitir.

Infelizmente a mídia acaba sufocando as brincadeiras imaginativas das crianças. É fato considerar que quando as crianças brincam com um brinquedo baseado em algum filme,

desenho ou personagem que assistiram, ela não faz uso de sua criatividade, pois quer brincar imitando o que viu na TV.

Com isso, a autora (Linn, 2006, p.102) cita que "cada vez mais estamos privando as crianças do inestimável desafio de preencher o seu próprio mundo fantástico com personagens de sua criação".

Sendo assim, a criança se torna um consumidor cada vez mais precoce pelo fato de que as publicidades mostradas pela mídia mexem com sua imaginação, aguçando o desejo por possuir aquilo que foi visto na TV.

O contexto da família de hoje, mostra uma condição de infância muito diferente de 15 ou 20 anos atrás. Hoje em dia as crianças dão opinião e decidem compras pessoais e as da família, isso lhe dá um poder de consumidor muito grande. Aliado a isso, muitas famílias ou acreditam que os filhos precisam ter de tudo ou não conseguem resistir aos apelos de compras das crianças. Os pais estão sozinhos nessa jornada, porque do outro lado a mídia mostra produtos que enchem os olhos das crianças, insinuando que elas podem ter tudo o que querem. (FERMIANO, 2010).

Tudo isso provoca um desequilíbrio das relações familiares, diminuindo a autoridade dos pais e comprometendo significativamente o orçamento doméstico porque ninguém ousa a dizer não para a criança. Isso pode trazer consequências para o desenvolvimento dos pequenos e também acarretar uma série de sofrimento no convívio familiar devido a exposição que a mídia apresenta a fim de estimulá-las ao consumo. (FERMIANO, 2010).

Um ponto a destacar é que os pais não tiram um tempo diariamente para conversar com seus filhos, enquanto que a TV "fala" com elas todos os dias embutindo ideias e ideais de consumo.

A partir dessas ideias, a criança acredita que se tiver aquele brinquedo ou roupa ou qualquer produto que viu na TV, irá se sentir melhor ou poderá fazer parte de determinado grupo e de ser aceita em determinados lugares.

Em depoimentos de crianças pequenas, ficamos surpresos quando elas preferem determinado produto porque ele vem com a imagem do personagem preferido dela. A publicidade tem o poder de mexer com os sentimentos dos pequenos, e quando eles desejam muito aquele produto, é só ir até a loja e comprar e quando os pais não podem comprar "dá até vontade de chorar".

Esse tipo de comportamento pode causar sofrimento para as crianças, pois talvez sua condição social não permita acompanhar o consumo de tantos produtos exibidos através da publicidade. Mas por outro lado, também alerta que, mesmo que os pais tenham condições financeiras para comprar, as crianças são manipuladas. Precisamos ajudá-las a compreender a diferença entre publicidade e o desejo.Isso pode causar um círculo vicioso de comprar e comprar e comprar, procurando algo que os objetos não poderão suprir.

As crianças consomem não porque elas estão precisando de tal produto, mas simplesmente porque querem possui-lo a qualquer custo ou pelo simples prazer de possuir, de satisfazer um desejo momentâneo, pois, acabam deixando de lado quase que imediatamente depois de obtê-lo.

A publicidade procura atrair e atingir os consumidores o mais precocemente possível com uma prática cada vez mais consumista não considerando a diversidade cultural e econômica de cada criança, ou seja, a mesma publicidade vai ser passada para aquela criança que tem condição de possuir tal produto e também para aquela criança que talvez não tenha condição de nem mesmo ter seu próprio alimento.

Infelizmente a publicidade contribui para determinar quem pode estar inserido num determinado grupo por conta da condição de poder possuir o que os demais do grupo possuem. Esse tipo de consumismo torna as pessoas iguais uma das outras por meio da padronização.

A publicidade contribui ainda para que os filhos se voltem contra os pais colocando-os como “vilões” por não saciarem os desejos desenfreados deles por consumir.

As crianças preferem assistir TV a brincar, por isso o investimento em publicidade é tão intenso e cativante para estimular cada vez mais a prática do consumismo por meio delas.

A pesquisa

A pesquisa foi conduzida a partir da exploração das fontes bibliográficas como livros, teses, relatórios de pesquisa e outras publicações para garantir o embasamento teórico. A leitura do material foi bastante seletiva tomando cuidado de separar apenas as partes essenciais e relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir desse contexto referente à influência da publicidade na vida das crianças, entendemos que seria importante analisar as peças publicitárias, ou seja, os comerciais que são veiculados na televisão e quais suas características.

Com a análise dos dados obtidos foi possível caracterizar alguns aspectos relevantes dos comerciais dirigidos a elas.

Justificativa

Ao abordar tal tema, é importante enfatizar que este trabalho visa promover a reflexão e conscientização de como a publicidade influencia o consumo do público infantil.

Os meios de comunicação, principalmente a televisão, apresentam-se como um dos maiores responsáveis em relação aos comportamentos de consumo que as crianças apresentam.

São brinquedos, roupas, calçados, bonecos dentre outros que são os preferidos delas, por isso, as empresas conhecendo essas preferências investem cada vez mais em produtos destinados especialmente para esse público, conscientes de que os pais não resistem aos pedidos dos filhos e as manhas e acabam comprando o que eles querem.

O problema

Quais as características que pessoas leigas em marketing observam nos comerciais veiculados na televisão para o público infantil?

Os comerciais veiculados pela televisão apresentam atrativos para as crianças e podem influenciá-las?

Objetivos

Os objetivos deste estudo são:

- Caracterizar os comerciais veiculados para o público infantil;
- Analisar as características dos comerciais veiculados para o público infantil;
- Observar a incidência de aspectos em comum nos comerciais;
- Inferir serem as características dos comerciais podem influenciar as crianças.

Coleta e análise dos dados

Os dados apresentados foram coletados por meio de uma pesquisa feita noscanais de TV e para um público específico: as crianças.

Os canais escolhidos para a pesquisa foram: SBT, canal aberto, Cartoon Network e Discovery Kids, canal fechado ou TV a cabo. O primeiro deles, o SBT, foi selecionado um horário no qual há programação infantil, os demais são totalmente voltados para a programação infantil. A observação foi direcionada aos comerciais publicitários que aparecem entre o programa daquele horário e quais elementos foram utilizados para chamar a atenção do público infantil.

Os horários observados foram distintos uns dos outros e em diferentes períodos, justamente para verificar se existem programas destinados às crianças independente do horário: manhã, tarde ou noite. Os programas foram observados durante um mês e uma vez por semana. O programa 1, canal SBT,foi observado no período da manhã, às 08:00 horas; o segundo, canal Cartoon Network, às 14:00 horas e às 22 horas; o terceiro, canal Discovery Kids, às 19:00 horas.

A Tabela 1 demonstra com detalhes o que foi observado: os canais, os programas, o dia e horário de início e término, a duração de cada bloco de programa, a incidência dos comerciais e duração.

Tabela 1 – Canais, programas, comerciais.

	Programa 1 dia 09/05	**Programa 1 dia 16/05**	**Programa 2 dia 23/05**	**Programa 2 dia 30/05**
Nome do Programa	Bom dia e Cia	Hora de aventura	Backyardigans	Apenas um show
Canal	SBT	Cartoon Network	Discovery Kids	Cartoon Network
Horário início	09h00	13h30	14h30	14h00
Horário término	12h00	14h00	15h00	14h30
Duração de cada bloco	00h25min	00h15min	00h10min	00h10min
Duração dos intervalos comerciais	00h05min	00h03min	00h03min	00h05min
Duração dos comerciais	00h02min	00h02min	00h02min	00h02min
Número de comerciais que passam	07	03	04	02

Em uma análise comparativa é possível perceber na tabela 1 que os programas voltados para o público infantil (em especial os programas de canal fechado) seguem mais ou menos a mesma linha, no que diz respeito à duração dos blocos, a duração de cada programa, a duração dos comerciais.

É óbvio que, o programa que tem uma duração de maior tempo (que é o caso do programa Bom dia e Cia, canal aberto), consequentemente o número de comerciais será maior do que os programas com duração de tempo menor.

Os desenhos ocupam a maior parte da programação e dependendo do personagem nota-se que o mesmo adquire posição de destaque em brinquedos, painéis para festas infantis, cadernos, estojos entre outros objetos fazendo com que a criança deseje possuir tal objeto.

Apesar das diferenças, o objetivo de todos os programas analisados se resume em um só que é lançar a publicidade de seus produtos para alcançar aqueles que lhes interessam que são as crianças.

Na Tabela 2, apresentamos a relação dos produtos que apareceram nos horários destinados aos comerciais publicitários.

Tabela 2 - Observação dos comerciais

	SBT Bom dia e Cia	**Cartoon Network Hora da Aventura**	**Discovery Kids Backyardigans**	**Cartoon Network Apenas um show**
Comercial 1	Hot Weehs (carrinhos)	Klin (sapatos infantis)	Baby Brink (bonecas)	Danoninho
Comercial 2	Tric Nick (roupas infantis)	Revista Recreio (entretenimento)	Bebezinhas Fofolete (mini-bonequinhas)	Linha de produtos Ben 10 (mochilas, camisetas, cadernos etc..)
Comercial 3	Nescau cereal (alimento)	Trash Pack (bonecos)	Baby Monica Barriguinha	
Comercial 4	Danoninho (alimento)		Furby (boneco que emite frases)	
Comercial 5	Frisco (refresco com figurinha do Patati Patatá)			
Comercial 6	Kinder chocolate			
Comercial 7	Grendene Kids (sapatilhas infantis femininas)			

Um dos comerciais escolhidos para análise foi o Ben 10. Esse personagem é bastante conhecido entre as crianças principalmente os garotos. Eles ficam alucinados quando veem um produto novo ou uma nova linha desse personagem sai e querem a todo custo (pelo menos a maioria) tomar posse daquilo que viram seja por meio da mídia ou de um coleguinha da escola, pode ser até um boné como qualquer outro, mas se tiver o emblema do Ben 10 faz toda a diferença.

Talvez isso se dê por conta da imagem e dos "poderes" que o personagem transmite possuir nos desenhos que são passados nos programas infantis. As crianças sentem-se "tentadas" em consumir tal produto achando que os mesmos efeitos que acontecem no comercial que foi mostrado na TV irão acontecer quando o produto estiver com ela e isso não é verdade, as coisas não funcionam assim.

Análise dos comerciais

A análise das tabelas 3, 4, 5 e 6 pode observar que a publicidade tem investido muito nos produtos voltados para o público infantil a fim de cativar cada vez mais os pequenos e fazer com que esses pequenos consumidores queiram comprar o produto anunciado. Para isso, usam cores que chamam a atenção, utilizam efeitos especiais, criam músicas com letras especiais para compor tal publicidade faz com que os objetos se movimentem.

Tais publicidades mexem com a fantasia das crianças passando a ideia de que aquilo que estão vendo na TV é real. Com isso, a publicidade consegue seu objetivo final que é a

aceitação do seu público, pois explora as linguagens verbal, visual, sonora que é própria da televisão no qual a criança passa maior parte do seu tempo.

Fermiano (2010, p.215) ressalta que o marketing nos seduz, e essa sedução traz consequências desastrosas nos orçamentos familiares, na formação da identidade das crianças entre outras.

Com isso as estratégias publicitárias são cada vez mais usadas como "armas" a fim de despertar o interesse das crianças para que elas adquiram o produto que está veiculando nos comerciais de determinada programação.

Para tanto, foram elaborados tabelas com apenas um dos diversos produtos que são anunciados durante os comerciais, e é explicito a maneira de como a publicidade realmente utiliza as estratégias mais persuasivas para cativar as crianças.

Tabela 3 - Nova linha de produtos Ben 10 - Canal Cartoon Network

	Sim	**Não**	**Qual**
Música		X	
Personagens	X		Ben 10
Pessoas famosas		X	
Cores chamativas	X		Verde, preto, branco, azul, vermelho, amarelo.
Objetos em movimento	X		Mochilas, aliens, relógio.
Efeitos especiais	X		Transformação das crianças em alienígenas.
Qual é a mensagem	Compra e consumo dos produtos Ben 10		
Para quem se destina	Para o público infantil em especial		
O que explica sobre o produto	Apenas mostra os diversos produtos da nova linha, incentivando os pequenos a comprarem passando a ideia de que se eles consumirem poderão ter os poderes apresentados pelo boneco.		
Quanto tempo dura	31 segundos		
Frequência que passa durante o programa.	02 vezes		
Canal	Cartoon Network		
Programa	Apenas um show		

Tabela 4 - Danoninho – Canal Cartoon Network

	Sim	Não	Qual
Música		X	
Personagens	X		Mini Dinos-Poderes da Natureza
Pessoas famosas		X	
Cores chamativas	X		Vermelho, verde, amarelo, marron, azul.....
Objetos em movimento	X		Bonequinho Dino.
Efeitos especiais	X		Dependendo do Dino que vem no Danoninho, acontece uma transformação. Árvores crescendo de repente, fogo aparece num graveto, começa a chover.
Qual é a mensagem	Compra e consumo do produto para que a criança ganhe um brinquedo.		
Para quem se destina	Para o público infantil em especial		
O que explica sobre o produto	Apenas mostra a cartela de Danoninho e o brinquedo que vem junto. Com isso, as crianças se sentem atraídos a consumir o produto achando que quando brincarem o que é passado no comercial vai acontecer com eles.		
Quanto tempo dura	30 segundos		
Frequência que passa durante o programa.	02 vezes		
Canal	Cartoon Network		
Programa	Apenas um show		

Tabela 5 - FURBY (boneco que emite frases) – Canal Discovery Kids

	Sim	Não	Qual
Música	X		Feito especialmente para o comercial do produto.

Personagens	X		Boneco FURBY
Pessoas famosas		X	
Cores chamativas	X		Vermelho, verde, amarelo, preto, laranja, pink, roxo, azul entre outras cores.
Objetos em movimento	X		O próprio bonequinho com a ajuda de alguém mexendo nele para que o mesmo emita frases de acordo com determinados movimentos.
Efeitos especiais		X	
Qual é a mensagem	Compra do brinquedo para que a criança possa brincar.		
Para quem se destina	Para o público infantil em especial.		
O que explica sobre o produto	Que é um boneco cujo nome é Furby. Esse boneco é imprevisível, demonstrando que ele é perfeito, pois sempre traz uma ação nova.		
Quanto tempo dura	31 segundos		
Frequência que passa durante o programa.	02 vezes		
Canal	Discovery Kids		
Programa	Backyardigans		

Tabela 6 - TRASH PACK (bonecos) – Canal Cartoon Network

	Sim	**Não**	**Qual**
Música	X		Feito especialmente para o comercial do produto.
Personagens	X		Mini bonequinhos
Pessoas famosas		X	
Cores chamativas	X		Vermelho, verde, amarelo, pink, azul, rosa, laranja entre outras cores.
Objetos em movimento	X		Potinhos como se fossem latas de lixo pulando,

			bonequinhos se mexendo.
Efeitos especiais	X		Quando coloca a cartela que tem os bichinhos na água a mesma começa borbulhar e sair fumaça.
Qual é a mensagem	Compra do produto porque os bonequinhos parecem mágicos.		
Para quem se destina	Para o público infantil em especial		
O que explica sobre o produto	São bonequinhos grudentos para fazer coleção e dependendo do produto que a criança adquirir ela pode encontrar uma surpresa.		
Quanto tempo dura	32 segundos		
Frequência que passa durante o programa.	02 vezes		
Canal	Cartoon Network		
Programa	Hora de aventura		

Considerações finais

Buscou-se neste artigo, analisar como a publicidade incita as crianças para o consumo. De acordo com as informações coletadas através das tabelas, os produtos apresentados na pesquisa visam de maneira explícita influenciar a compra por parte das crianças. A forma de como são apresentados na TV, criam expectativa na criança de que tudo que o brinquedo faz na TV, fará também quando estiver na casa dela, quando na verdade é apenas um desenho ou comercial, ou então que, ao vestir uma roupa com o personagem ela se será tão especial quanto ele.

Analisando as apresentações dos produtos, a publicidade explora muito bem utilizando as mais diversas e diferentes estratégias a fim de chamar a atenção das crianças para que as mesmas peçam aos pais para comprarem tal produto.

Lima (2010 p.23) ressalta que "através das técnicas de persuasão, a publicidade desperta o desejo e a necessidade de uma pessoa em adquirir o produto anunciado. As mensagens, contidas dentro do discurso publicitário, veiculam nos meios de comunicação de massa e possuem um grande agregado de prazer e satisfação, visando, principalmente, a estimular o consumo em grande escala".

As cores chamativas, os sons, as formas, os efeitos especiais, os objetos se movendo, a linguagem apropriada e de fácil compreensão, a associação de determinado produto com personagens ou símbolos são atrativos que os comerciais contêm para ganhar mais adeptos ao

consumo dos produtos que são lançados, pois aumentam a capacidade de memorização das crianças. Todas essas estratégias são para prender a atenção das crianças diante dos comerciais.

Outro ponto a destacar é que os comerciais tem duração de segundos e é repetida várias vezes, essa é uma técnica utilizada baseada em muitos testes, a repetição e os cortes rápidos são necessários para que a marca do produto se estabeleça no inconsciente da pessoa. (LINDSTRON, 2009).

Referências

ARANTES, Roseli. **Publicidade para crianças: "Mãe, eu quero. Você compra?"** – 2012. Disponível em:

<http://agenciajovem.org/wp/?p=10337>Acesso em: 17 abr. 2013.

FEILITZEM, Cecilia Von; CARLSSON, Ulla(orgs.) **A criança e a mídia.** Editora Cortez 2ª edição, 2001.

FERMIANO, M. A. Belintane. **Pré-adolescentes ("tweens") – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica.** 2010. 475f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FILHO, Tarcísio de Souza. **A criança adultizada na publicidade televisiva: Uma análise da recepção infantil.** Infancia & consumo: estudos no campo da comunicação. Brasília, DF - 2010.

GUNTER, Barrie, FURNHAM, Adrian**. As crianças como consumidoras: Uma análise psicológica do mercado juvenil.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LIMA, Priscila de Sousa. **A televisão no consumo infantil: TV Globinho X Nickelodeon.** Fortaleza, CE - 2010.

LINDSTROM, Martin. **A Lógica do Consumo**. Editora Nova Fronteira. 2009.

ROSA, LuisaKeyser da; MUSSI, Carlos W; HUBLER, Eduardo Aquino; SERRA, Fernando**. A influencia do público infantil no comportamento de compra de seus pais**. ENEGEP – Rio de Janeiro, RJ – 2008.

HENRIQUES, Isabella Vieira Machado. **Publicidade abusiva dirigida à criança**. Curitiba: Juruá, 2008.

JEZINI, Tatiana. **Influência da publicidade sobre as crianças.** Revista JURÍDICA consulex – ano XV – nº 349 – 1º de agosto/2011. Disponível em:

<http://biblioteca.alana.org.br/banco_arquivos/arquivos/docs/biblioteca/artigos/publicidade-e-consumo_rizzatto-nunes.pdf> Acesso em: 17 abr. 2013.

LIMA, C; CANTELLI, V; BELINTANE,M. Educação Econômica: Consumo, logo existo? Entre o hoje e o amanhã. In.: **Revista Cirandar.** Ano VI – Secretaria Municipal de Educação de Hortolândia. Hortolândia, SP - 2013.

LINN, Susan. **Crianças do Consumo: a infância roubada.** Tradução de Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana,2006.

SETZER, Valdemar. **Por que a publicidade faz mal as crianças?** Projeto Criança e Consumo. 2ª edição, 2009. Disponível em: <http://www.criancaeconsumo.org.br/publicacoes > Acesso em: 08 abr. 2013.

SETZER, Valdemar. **Por que o consumismo faz mal para as crianças?** Projeto Criança e Consumo. 2ª edição, 2009. Disponível em:

<http://www.criancaeconsumo.org.br/publicacoes > Acesso em: 08 abr. 2013.

SILVA, Danielle Vieira da. **Publicidade infantil na TV: estudo da produção e regulamentação.** Revista eletrônica temática – ano VI, nº 09 – Setembro/2010. Disponível em:

<http://www.insite.pro.br/2010/setembro/publicidade_infantil_televisao.pdf> Acesso em 30 ago.2013.

SOUSA JUNIOR, Wilson Rodrigues de. **A criança e o consumo na escola.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

VERSUTI, Andrea. **"Eu tenho, você não tem": o discurso publicitário infantil e a motivação ao consumo.** Campinas, SP – 2009.

Filme:

Criança, a alma do negócio. Direção**:** Estela Renner. 2008. Disponível em <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=8&pid=40> Acesso em: 20/10/2009.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS, NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Priscila Roselaine Fregate Bedana

Geilda Fonseca de Souza

Resumo

No decorrer deste artigo será apresentado a contextualização histórica do surdo, sua cultura e sua identidade, principalmente sua língua materna e natural, a Libras, como ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Através do material bibliográfico de especialistas na área da surdez e formação pedagógica no ensino de alunos surdos, propomos uma discussão dos desafios que um intérprete de língua de sinais enfrenta e os conflitos que encontra ao atuar em sala de aula, na inversão da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais. A interpretação simultânea implica em um processo, o qual o mediador recebe a mensagem e se organiza mentalmente para reproduzir em outra dimensão linguística,

reestruturando os fonemas, a gramática, os verbos, sem distorcer o conteúdo e o objetivo do contexto.

Palavras-chave: educação - inclusão - surdo - libras - intérprete.

Abstract

Throughout this article will be presented the historical context of the deaf, their culture and identity, especially their mother tongue and natural, the Sign Language, as a fundamental tool in the process of teaching and learning.

Through the bibliography of experts in the field of deafness and pedagogical training in teaching deaf students, we propose a discussion of the challenges that an interpreter of sign language and faces conflicts that finds the work in the classroom, the inversion of the Portuguese for the Brazilian Sign Language. The interpretation simultaneous implies a process in which the mediator receives the message and is organized mentally to play in another language dimension, restructuring phonemes, grammar, verbs, without distorting the content and purpose of the context.

Keywords: *education - inclusion - deaf - Sign Language - interpreter.*

Introdução

A ideia de buscar informações referentes às questões relacionadas à atuação do intérprete de Libras em sala de aula partiu do pressuposto encontrado no sistema educacional atualmente, que é a inclusão dos surdos na rede regular de ensino, e aqui me reservo a uma discussão referente à presença do ILS (Intérprete de Língua de Sinais) e sua relação neste universo permeado por entraves.

Durante nossa formação, temos procurado atentar para educação inclusiva e, a educação dos surdos tem nos provocado inquietações, diante de alguns encontros e desencontros que tentaremos aqui fazer uma exposição em ordem.

Neste nosso trajeto de encontros/desencontros temos observado que um dos grandes entraves deste processo de inclusão, está na necessidade de encontrar educadores preparados para receberem alunos especiais e aqui em específico os surdos. Durante nosso primeiro estágio, deparamo-nos com algumas situações em que o educador não estava apto para receber crianças com necessidades especiais e a falta de preparo está ligada a formação, falta de informações sobre seus alunos, até mesmo falta de um diagnóstico preciso que aponte caminhos para que os projetos da educação sejam efetivados, o professor que recebe um aluno Surdo precisa compreender suas dificuldades, percepção visual e todos os mecanismos que envolvem a aquisição linguística.

Observando os discursos dos professores, encontramos uma total "ignorância/indiferença" quanto aos alunos em situação de inclusão em suas respectivas salas de aulas. Tratando-se do aluno surdo, existe apenas uma curiosidade e ao mesmo tempo um pensamento de que estando este aluno sentado na primeira fileira da disposição das carteiras, conseguirá aprender melhor e fará leitura labial. Este pensamento nos remete a uma visão de que os surdos lêem os lábios com facilidade e prontidão.

O foco dessa pesquisa na educação do aluno "Surdo" nasceu do contato que passamos a ter com surdos e, consequentemente com a Libras. Hoje prosseguimos a estudar fora do âmbito da faculdade e assim buscarmos a aperfeiçoar cada dia mais através de cursos, palestras, pesquisas e leitura de obras.

No decorrer deste projeto é evidente nossa dúvida relativa à educação dos surdos, mais especificamente a inclusão no ensino regular.

Este presente artigo está estruturado em três tópicos, sendo que, o primeiro trata-se da história, identidade e cultura, uma abordagem geral referente aos surdos e sua comunidade. A seguir, apresentaremos as conquistas dos surdos no Brasil e a presença do intérprete em sala de aula. E, para concluir, o papel do intérprete, suas dificuldades, limitações, capacidades, conflitos e desafios a serem enfrentados no exercício da sua profissão.

Para que este projeto seja efetivado e com isto as discussões problematizadas, utilizaremos a seguinte metodologia e análises bibliográficas:

Referencial Teórico

A metodologia usada neste projeto consiste em análises bibliográficas, por meio de diversos artigos, livros e teses de autores que discutem o tema aqui abordado, que serão usados como ferramentas para fomentar e ampliar as discussões, na tentativa de encontrar respostas ao nosso problema de pesquisa.

Procuraremos dialogar com os autores, estabelecendo vínculos entre a práxis observada e as teorias, buscando sempre nortes que nos iluminem a uma descrição coerente, explorando abordagens relativas ao tema escolhido, com isto delimitaremos a discussão, com o objetivo de no mínimo, traçar caminhos para pensar a educação de surdos dentro de uma visão que contemple suas necessidades e que isto possa instigar os educadores a encontros que produzam resultados inclusivos reais.

Análise Bibliográfica

A princípio, foi analisado o livro de Marcos J. S. Mazzota **Educação especial no Brasil** (1999), que se refere à legislação que engloba os portadores de necessidades especiais em nosso país, uma história turbulenta que essas pessoas vêm enfrentando há séculos e, que, ainda, precisa de muitas transformações.

Pensando na educação de surdos, o livro apresenta a dificuldade da educação inclusiva no ensino regular. O sistema político e educacional muitas vezes com a intenção de melhorar o aparelho educacional, acaba dificultando a permanência desses alunos no âmbito educacional porque não trabalha com o objetivo de atender as necessidades do aluno.

O livro apresenta a história dos surdos no Brasil e no mundo, desde o Séc. XVI e as mudanças, movimentos, leis pela qual a educação inclusiva passou, alguns termos usados nos livros, hoje estão em desuso, mas ele apresenta conceitos importantes desta história e da necessidade dos Surdos serem integrados diretamente no sistema educacional, junto às crianças ouvintes. Apesar de ser uma edição antiga, Mazzota (1999) revela fatos históricos que são importantes para compreendermos a complexidade da história ontem e hoje.

A segunda referência a ser tratada aqui é o artigo "Identidades surdas" da autora Gladis T. T. Perlin, publicado no livro organizado por Carlos Skliar "**Surdez: Um olhar sobre as diferenças**". Esse texto apresenta uma compreensão ampla das diversas identidades surdas, como o ser surdo se situa em um mundo que muita das vezes não é o "mundo dele".

A autora apresenta como os ouvintes tentam influenciar os surdos acreditando que sua língua é a melhor, e que o surdo tem a obrigatoriedade de aprender também. Para uma melhor compreensão, a autora usa o conceito de "ouvintismo" que refere ao ouvinte decidindo pelo surdo, dando voz ao surdo, querendo modificar sua identidade para que esse se aproprie da sua língua. A autora retrata claramente a importância da identidade surda, como os surdos e os ouvintes devem lutar para preservar cada um a sua identidade, sem se influenciar por estereótipos, ouvintismo ou qualquer forma de poder que venha dizer o que o surdo deve fazer ou quem ele deve ser. Este artigo traz grande contribuição para nosso estudo que é uma compreensão da importância das diversas identidades encontradas entre a comunidade surda.

Nesse contexto, o artigo "A influência da linguagem viso-espacial no desenvolvimento cognitivo da criança surda" do autor Paulo Cesar Machado (2001), graduado pela UFSC e mestre pela UNISUL, fundamentado pela perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, apresenta uma análise a respeito da concepção do desenvolvimento psicológico do sujeito humano como resultado da ação desse sujeito sobre o meio sociocultural que está inserido, uma interação complexa, mediada fundamentalmente pela linguagem.

Este documento é fundamental para compreender que muitos alunos surdos são filhos de pais ouvintes e não têm acesso a Libras. Sendo assim, sem ter um contato interpessoal do seu meio social, ela cresce em um mundo diferenciado, dificultando o desenvolvimento da linguagem, mas, para propiciar a aquisição da linguagem a estes alunos, antes de tudo, é primordial o desenvolvimento dos processos cognitivos como principal passo para uma verdadeira educação. Dentro deste enfoque, o projeto pretende contribuir para um

esclarecimento amplo sobre a necessidade do aluno em ter um professor mediador e como sua formação e conhecimento poderá facilitar o desenvolvimento da linguagem.

Segundo Cristina B. F. Lacerda(2000) Fonoaudióloga e Doutora em educação em seu artigo "O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes" se refere como os alunos surdos tem acesso às informações quando se tem um ILS, focando a atuação do profissional como intermediário e facilitador da comunicação entre surdos e ouvintes.

Este artigo será utilizado para uma compreensão melhor do papel do intérprete, para que o surdo não se sinta isolado e nem desconfortável perto dos ouvintes, do educador e do conteúdo que está sendo apresentado. Essa é uma situação que envolve professor, intérprete e aluno, uma conexão interligada que através da língua de sinais se converte em uma realidade efetiva para os Surdos.

O livro **"Intérprete de Libras: Em atuação na educação infantil e no ensino fundamental"** também da autora Cristina B. F. de Lacerda, apresenta estudos realizados em sala de alunos surdos onde há a presença do professor bilíngue, intérprete de Libras e Instrutor de surdo, apresentando resultados pedagógicos positivos.

A Declaração de Salamanca citada refere-se ao documento legal de princípios, práticas e políticas na área das necessidades educativas especiais, que foi elaborado em 1994 e tem como objetivo estruturar, orientar e administrar a educação inclusiva. Através dela, podemos observar a importância da atuação de um intérprete em sala de aula: "(...) uma educação mais apropriada para o aluno surdo seria a educação especial, ministrada em escolas especiais ou em classes de ensino comum, mas com apoio mediador, ou seja, de um intérprete ou instrutor que as auxilie na apropriação da língua de Sinais". (Declaração de Salamanca, 1994)

Em sua obra, **"Sala de aula inclusiva: intérprete de Libras ou professor?"** Emeli Marques Costa Leite, mestra em Linguística aplicada pelo INES/ RJ, questiona a atuação do educador e do intérprete em sala de aula. Através de observações, busca explicar os pontos positivos e negativos dessa mediação, considerando as necessidades básicas dos alunos surdos e a busca pela aquisição da Libras no processo ensino e aprendizagem.

A concepção da autora destaca os princípios políticos, sociais e educacionais que favorecem a integração de um professor mediador como um contribuinte efetivo em seu desenvolvimento social e cognitivo dos surdos, para que seus valores e direitos sejam respeitados perante a sociedade.

A obra de Oliver Sacks **Vendo Vozes** (1933) traz uma abordagem mais profunda sobre os problemas enfrentados pelos surdos congênitos, filhos de pais ouvintes que não fazem uso da língua de sinais, nem promovem o acesso deste a mesma. Sacks (1933) discute que a privação da aquisição da língua na idade primária, apresenta diferença na organização e desenvolvimento da língua falada. Ainda acrescenta que para a criança surda a língua de sinais é a língua adequada, sendo essencial para seu desenvolvimento social, cognitivo e cultural.

A dissertação de mestrado de Andréa da Silva Rosa pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) **“Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete”** complementa minha análise na área de interpretação e sua atuação em sala de aula.

Certamente o desafio de discorrer o tema poderá nos conduzir a discutir com outros autores e suas propostas, estaremos abertos a estas e todas as escutas que se fizerem necessárias para que possamos no mínimo discutir com responsabilidade e seriedade a presente proposta.

História, Identidade e Cultura do Surdo

Todo Ser humano é singular em sua existência, e suas experiências se diversificam no decorrer da sua construção histórica o que faz o SER singular, participar de uma pluralidade de acontecimentos.

A Pessoa ouvinte se diferencia da Pessoa surda no que diz respeito às diferenças linguísticas, identidade e cultura. Fazendo parte de uma comunidade linguística minoritária, a Pessoa surda vive de certa forma sob a “tutela” do ouvinte enquanto comunidade majoritária, que em suas diferentes representações exerce domínio sobre estes.

Para o ouvinte, é um desafio enorme falar deste “outro subordinado”, por suas constantes necessidades como mediador na comunicação, pela convivência em ambientes que exigem que o “outro”, se faça “voz audível”, por ele.

Um ser ouvinte, falar de um ser surdo é um desafio que encontramos quando decidimos analisar a posição de uma pessoa que necessita da outra para socializar e compreender o que está sendo exposto em qualquer ambiente público ou familiar.

Constantemente surgem perguntas e constantes conflitos entre mundos, como compreender a comunicação dos ouvintes, seus hábitos, suas gírias, seus valores. O surdo por viver em uma comunidade/mundo que tem a língua oral como principal meio de comunicação, constantemente precisa de um alguém que o auxilie, nas diferentes situações que precisa fazer-se “ouvir”.

Para que esta comunicação ocorra de forma fluente, sem maiores prejuízos para ambos os mundos “ouvinte-surdo”, necessário é que este mediador da comunicação tenha uma boa formação, compreenda sua identidade, sua leitura de mundo, e de certa forma se posicione como o surdo, para ajudá-lo a posicionar-se diante dos movimentos da sociedade ouvinte, que às vezes são traduzidos apenas como lábios que se movem, se contorce ou que sorri aleatoriamente.

A contextualização histórica nos apresenta a dificuldade dos surdos em serem aceitos e compreendidos. Para muitas sociedades, eram pessoas sem capacidade, que nunca poderiam se socializar, viver, crescer, casar, por não fazerem parte da “normatização” exigida aos sujeitos.

Antigamente a surdez era vista como uma deficiência sem solução, ou seja, o surdo era visto como incapaz de socializar e se comunicar, a atitude da sociedade acarretava em diversos problemas para o surdo resultam em isolamento, discriminação, punição, e afastamento da coletividade que refletia muitas vezes em atitudes que reprovavam os surdos enquanto humanos, devido à falta de linguagem. Aristóteles (384ac à 322ac) “ensinava que os que nasciam surdos, por não possuírem linguagem, não eram capazes de raciocinar” (MAZZOTA, 1999). Este pensamento percorreu por muitos séculos, os diversos caminhos da sociedade influenciando assim as concepções sobre os surdos.

A Educação dos surdos perpassou por momentos que influenciaram não apenas os que tinham a incapacidade de ouvir, mas toda uma sociedade que não estava preparada para recebê-los e, sendo assim, contribuíram para a discriminação, preconceito, isolando-os e desejando apagar-lhes sua identidade, até hoje a sociedade quer seduzir tentando persuadi-los a acreditarem que a língua dos ouvintes é a mais relevante, e fundamental para sua interação social. Para Dizeu (2013),

> (...) o sujeito deve adquirir a língua de sinais, como primeira língua, de forma natural e uma segunda língua, a língua da sociedade ouvinte majoritária, logo, estas discussões nos situam em um campo onde a língua de sinais deve ser a língua materna das crianças surdas o que facilitaria todo seu processo de inserção na escola e sociedade, bem como a aquisição do português escrito, segundo a proposta de educação bilíngue. (DIZEU, 2013, p.583)

De acordo com Mazzota (1999) em 1712 na França foi criada a primeira escola para surdos, na qual se utilizava a língua de sinais, o principal mentor da ideia de uso da língua de sinais para educação dos Surdos, foi o abade Michael de L´Epée, que criou a primeira Escola Pública para surdos em Paris, em 1760.

E, no Brasil, a educação dos surdos deu início em 1857, através do professor surdo francês Ernest Hwet, com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, que hoje é o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (I.N.E.S.). Um salto grande em direção a autonomia e a capacidade dos Surdos de se apropriarem da comunicação entre si e com os ouvintes.

Surdos e os momentos históricos

A chegada do professor surdo Ernest Huet alavancou toda "descoberta" de uma comunidade que até então estava esquecida na construção histórica da ainda colônia portuguesa. Com este engajado educador, a educação dos surdos foi ganhando espaço na sociedade brasileira e os surdos passaram a pleitear seus direitos e em meio a embates e lutas, os movimentos surdos se fortaleceram e hoje é possível ver um o grande número de Surdos em salas de aulas, em eventos, exercendo profissões, ocupando cargos e postos de trabalho.

Muitos direitos foram conquistados, mas ainda não executados. No ano de 2005 foi criado o decreto nº 5.626 que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais, e trás em seu conteúdo questões referentes a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação, e também é incisivo no que diz respeito à garantia do intérprete de libras para pessoa surda nos diferentes espaços sociais e aqui destacamos o contexto educacional.

A presença do intérprete em sala de aula é indispensável, para que o acesso ao conteúdo em sala de aula ultrapasse as linhas do distanciamento o conhecimento. Mas para que essa transmissão de saberes seja plena, a figura do intérprete de Libras é essencial para intermediar a transmissão de saberes, segundo Lacerda (2012) para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação em sua língua, é imprescindível o reconhecimento do profissional de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte.

A interpretação é a garantia de comunicar-se no espaço gestual e visual para que os surdos tenham acesso à educação através da sua própria comunicação e da sua forma de ver o mundo, e, não fique restrito apenas em interpretar e mediar informações, mas em conhecer sua língua, identidade, conceitos gramaticais, todos os valores que compõem o ser surdo e sua história ao longo do tempo. Segundo Rosa (2005),

> A língua de sinais contém todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, fonologia, semântica, morfologia, sintaxe preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerado instrumento linguístico de poder e força. Além de possuir todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua, a Libras demanda prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua. (ROSA, 2005, p. 21.)

Compreender a língua materna dos surdos e as características que a molda e lhe remete uma identidade, é transportar-se a outro mundo, se surpreender com cada sinal, cada expressão, cada gesto, que aperfeiçoa e cria forma para diferentes linguagens e leitura. Enfim todas as formas possíveis de comunicação entre duas línguas completamente distintas (Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais). É a prática, o exercício de errar e corrigir que leva a uma boa interpretação, não é em curto prazo, mas através da persistência e da vontade de fazer a diferença e dedicar-se ao outro de forma integral, para que este outro compreenda o que esta sendo sinalizado e receba sua interpretação com êxito.

Importar-se com a vida, e o contexto histórico do surdo é remeter-se ao outro como sinal de igualdade e compreensão do seu mundo, pelo seu silêncio que esconde inúmeras curiosidades. Não basta apenas apresentar o mundo do ouvinte para o surdo, nossa história e nossa visão do mundo, mas num sinal de reciprocidade mostrar interesse pela sua contextualização histórica.

Como a língua e cultura de cada país são diferentes, as identidades também são, cada grupo tem sua própria característica social e genética. Para Perlin (1998), a contestação que difere a identidade surda da identidade ouvinte, é que os surdos se compreendem através da experiência com o visual e não pela experiência auditiva. Portanto, todo o contexto social que identifica e faz sua história, suas experiências é através do campo visual, aquilo que ele olha e às vezes sem compreender tenta buscar resposta para tanto mistério que guarda os ouvintes, os mistérios da fala, da vida, da experiência de alguém que aparentemente é igual a ele, mas tem apenas um sentido que os difere e isso muda um mundo, uma história e uma identidade.

Compreender o mundo auditivo é muito difícil para os surdos, pois todo o contexto que os cerca é visto apenas pelo campo visual, portanto não há como exigir uma compreensão imediata do surdo deste mundo auditivo, aquilo que olhamos e interpretamos através da audição, compreender visualmente por meio de símbolos e imagens é mais complexo, visto que por meio da audição, o diálogo e discussão são mais amplos e não redutível quanto ao campo visual.

A autora Perlin (1998) apresenta o conceito de ouvintismo, que se refere o ouvinte decidir pelo surdo, narrar pelo surdo, dar voz ao surdo. O intérprete tem a função de mediar e favorecer a construção do conhecimento e não representar o surdo em sociedade influenciando ou dominando sua identidade. Os surdos têm total liberdade de decidirem por eles mesmos suas vidas, o papel do intérprete é apenas nortear o caminho, mas nunca decidir por ele, qual é a melhor passagem. Para Perlin (1998) o surdo precisa defender-se para nunca perder sua identidade e sua capacidade de ser sujeito surdo, ao deparar com a política e intervenção da sociedade.

A Declaração de Salamanca nos itens 9 à 21, trata a questão da surdez, observando a especificidade linguística, sugerindo que: “Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fossem ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escola comuns” Declaração de Salamanca (1994), apontando com isto uma necessária particularidade no que diz respeito a inserção do surdo no sistema de ensino.

O que observamos hoje é uma proposta educacional que generaliza o sujeito, tirando a especificidade do atendimento e com isto deixa de atender suas reais necessidades, criando assim, lacunas no processo educacional.

Para Leite (2005), somente com a organização da Federação Nacional de Educação e Instrução dos Surdos (FENEIS[9]) é que o profissional de intérpretes de língua de sinais se estabelece no Brasil, segundo a autora os próprios surdos, sem tolerar mais a dificuldade da comunicação e acesso às informações inicia uma reivindicação pelo reconhecimento da atuação do intérprete como atividade profissional, motivando o início desse trabalho em todo o Brasil.

Acreditando assim, que com a atuação do intérprete em sala de aula, o surdo teria mais oportunidade de aprender, conhecer e obter conhecimentos e informações do mundo ouvinte.

Esse avanço na educação dos surdos no Brasil procede a uma chance única, que antes era considerada quase impossível, diante da militância de surdos e ouvintes ganha espaço, sendo assim as oportunidades começam a aparecer e o sistema educacional começa a ouvir as necessidades de uma cultura que tem sua própria identidade, sua língua gestual e visual e que, a partir dela tem a possibilidade de se fazer ouvir na sua comunicação visual.

A Lei 10.436/2002 [10] vem reconhecer a Língua de Sinais Brasileira como instrumento de comunicação das pessoas surdas, é uma língua com todas as características gramaticais reconhecidas em outras línguas.

O decreto 5.626/05[11] que a regulamenta, traz o seu conteúdo uma abordagem que pleiteia à pessoa surda o direito a uma educação que use a língua de sinais como língua de instrução, bem como, abre espaços dentro das universidades para inclusão de Libras como disciplina, na formação de professores e garante a presença do intérprete como mediador na educação dos surdos.

A legislação vem também fomentar às universidades no sentido de criarem cursos para capacitação de professores, tanto a nível de graduação, como de pós graduação, formação de intérpretes e instrutores de surdos, com isto busca criar um universo favorável a educação dos surdos.

O intérprete e sua atuação educacional

> Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em língua de sinais, por meio de uma pessoa com competência nesta língua. Contudo, é preciso que se leve em consideração que, na realidade brasileira, a presença da língua de sinais em sala de aula não é garantia de que a criança surda aprenda facilmente os conteúdos, porque nem sempre ela conhece a língua de sinais. (LACERDA, 2000 p. 56.)

---

[1]Federação nacional de educação e integração dos surdos (Feneis) fundada em 1977 é uma entidade filantrópica que tem como objetivo trabalhar em defesa e pelos direitos dos surdos brasileiros.

[2]Lei 10.436/2002 reconhece a língua brasileira de sinais (Libras) como a língua das comunidades surdas brasileiras.

[3]O decreto 5.626/05 confirma a formação do tradutor e intérprete de Libras, na qual as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua

Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos

O exercício da atividade do intérprete em sala de aula é de extrema importância na educação de surdos, trazendo resultados importantes para seu processo de ensino e aprendizagem. A sua atuação facilita a comunicação natural do surdo, a língua que de forma clara poderá ser compreendida e absorvida desde que o surdo já saiba dominar a Libras.

Muitos acreditam que interpretar é simplesmente traduzir uma palavra para a outra, corresponder ao que está sendo falado e, pronto. Para Rosa (2005) "Interpretar é muito mais que traduzir, é compreender a fonologia, sintaxe, semântica, morfologia, identidade, cultura, língua, aspectos gramaticais e verbais". Com suas especialidades a língua cria forma a partir da interpretação, e o intérprete tem que considerar todos os aspectos que envolvem uma língua, inclusive as gírias da comunidade para ser fiel no contexto a ser transmitido.

> (...) o intérprete de língua de sinais ocupa, ou seja, "entre" duas línguas, indo e vindo (...). Nunca encontra repouso, pois, mal chega na língua-alvo (a língua de sinais) e já precisa tomar o caminho de volta, para compreender o discurso na sua própria língua (o Português). Imediatamente, é preciso refazer o percurso – sua tarefa é estar em trânsito. (ROSA, 2005 p. 14)

O intérprete está em constante transição de ida e volta, como diz Rosa (2005), o intérprete não tem descanso. Quando o intérprete chega ao seu destino (Libras), é preciso retornar a sua própria língua para compreender o que está sendo dito (Língua Portuguesa) e, novamente refazer o caminho. É uma jornada constante de idas e voltas, modificar, planejar, reconstruir, aperfeiçoar, estruturar para que o público alvo não compreenda o conteúdo de forma contorcida ao que está sendo falado. Sua posição remete aos que estão a sua volta, sedentos para receber seja a comunicação, a informação ou a aprendizagem que está sendo proferida, e este profissional que se habilita a praticar todos os eixos necessários, respeitando e articulando todos os requisitos que a sua profissão exige, ele provavelmente transmitirá um excelente atendimento de conteúdo que será compreendido com excelência pelo seu receptor.

O papel do intérprete é ser o principal mediador entre conteúdos e o professor da sala de aula, enquanto transforma a língua portuguesa para a língua de sinais, analisando e criando o contexto adequado da informação, sendo assim, o papel dele é de transferir, repassar, divulgar, criar relações de participação em grupo, facilitar as chamadas perguntas e respostas, e transmitir o conhecimento para que a mensagem seja compreendida plenamente pelo receptor (surdo).

Na interpretação é possível criar estratégias para facilitar a compreensão de uma determinada palavras e/ou assunto. Para isso, o intérprete elabora um novo conceito de interpretação, aquela que retrocede aos classificadores, uma forma mais natural, visual e de fácil compreensão para os surdos. Para Rosa (2005)

> Na Libras, os classificadores são formas que, substituindo o nome que as precede, podem vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o verbo que está ligado à ação do verbo (...) os classificadores são configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa ou animal, funcionam como marcadores de concordância. O classificador modifica o próprio nome, mas não é um advérbio. (ROSA, 2005 p. 41)

Os classificadores pode-se dizer que é uma forma de sinalizar, aproveitando o espaço, o momento e criar inúmeros cenários. O classificador facilita a compreensão do contexto, porque assim como o ouvinte compreende tudo a partir da audição, o surdo é a partir do visual. A forma como o surdo vê é diferente, os detalhes, a ação, a individualidade de cada um, para o surdo é fácil de reproduzir, porque os gestos estão na sua mente, sua visão mais observadora.

Na atuação do intérprete encontram-se muitos conflitos, porque requer ética na sua atuação, forma de posicionar, de comunicar, de traduzir, de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, preservando e respeitando sempre a identidade do surdo, criando um ambiente solidário e agradável entre ele e o ouvinte para que a comunicação possa ser ampliada e o mesmo se sinta parte integrante do meio inserido.

> A situação especial do intérprete educacional o coloca em uma posição delicada, que constitui um verdadeiro desafio profissional. É como se o intérprete ocupasse um campo de batalha, estando entre dois lados: o da língua fluente e o da língua meta; ou ainda entre ouvintes e surdos que esperam que os intérpretes possam realizar uma mediação que vá além da função específica e que possam conciliar diferenças e mal-entendidos culturais e pessoais. (LACERDA, 2000 p. 61)

Ao interpretar o mediador passa por um processo mental entre a língua de partida e língua de chegada, ou seja, ele precisa minuciosamente captar a mensagem, absorver, organizar, estruturar, para que possa adequadamente, tomar posição e articular os sinais corretamente, contestando que, errar na articulação pode-se proferir palavras absurdamente fora do contexto. Ao sinalizar ele precisa ser ágil ao processar a mensagem e encontrar caminhos na tradução que facilitará a compreensão do conteúdo.

O papel do intérprete consiste em um verdadeiro campo de batalhas, segundo Lacerda (2012), "(...) interpretar está ligado à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, no curto espaço de tempo entre o ato enunciar e o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado". Portanto, requer agilidade e concentração em um curto prazo de memória, o mediador precisa ouvir, processar e reproduzir. A ética neste processo é fundamental, para que mesmo desgastado pelo cansaço ele consiga ser fiel ao contexto, sem improvisar ou se perder na tradução.

O caminho da interpretação é impermeado de conflitos, nesta jornada o intérprete precisa ser íntegro e ético para que sua interpretação seja fiel aos pressupostos, aos objetivos e que a compreensão seja plena.

Não basta incluir o surdo na educação, é preciso reestruturar o ambiente para que seja atendido todas as suas necessidades dentro do espaço educacional, ter material específico, tecnologia adequada, profissionais capacitados para atendê-los fora da sala de aula, todo o espaço passa a pertencer a comunicação social do surdo, e este só sentira parte integrante desse lugar, quando percebe que o sistema se importa com sua presença e se preocupa em adaptar-se para que o ensino seja pleno e lhe traga uma boa oportunidade na vida, no futuro, ou seja, na sociedade em que vive, esse consolida-se acreditando que a sociedade ouvinte acredita na sua capacidade de ser um surdo e não um deficiente, em meio as diversas culturas e identidades, não deixar a surdez esconder o seu verdadeiro "Eu", mas como diz Perlin (1998) implica em usar óculos diferentes dos ouvintes.

Essa mediação só é possível na educação, quando o educador faz o uso da Libras, como um instrumento fundamental para se comunicar e se socializar, e, posteriormente, o aluno apropria-se desta comunicação para transmitir suas necessidades cognitivas, fortalecendo, assim, uma relação interpessoal, plena e consistente, capaz de promover a aquisição da linguagem oral. O educador que foi preparado para educar, ensinar e transmitir saberes também deve estar capacitado a compreender e a comunicar-se com um aluno surdo como qualquer outro aluno, portanto, essa relação deve ser sólida para que o trabalho educacional se fortaleça e desenvolva-se tranquilamente.

Considerações

A sociedade atual é movida por um sistema inclusivo em todas as suas esferas.

Tratando-se da educação, os sistemas de ensino discursam projetos inclusivos de uma "educação para todos" (Declaração de Salamanca, 1994), neste contexto estão inseridas as pessoas surdas que neste processo de inclusão precisam ser vistas como um diferencial linguístico.

O percurso da educação dos surdos perpassa por diferentes caminhos e espaços, encontros e desencontros e nestes momentos encontra o intérprete de Libras.

Diante da observação, podemos considerar que a presença deste profissional é imprescindível na educação dos surdos que tem sua história escrita entre idas e vindas com percursos híbridos em métodos e filosofias que pouco favorecem a identidade surda.

Na abordagem deste trabalho procuramos dialogar com este enunciado a importância da presença do profissional intérprete de Libras na sala de aula, enquanto facilitador do conhecimento.

É evidente que a presença deste profissional que contribui para o fazer pedagógico, através de estratégias e de vínculos entre o conhecimento de uma segunda língua para a primeira. Tendo sempre como ponto de partida a formação e sua posição ética.

É notória a necessidade de um professor comprometido com o ensino e sua especificidade linguística, para que a sala de aula seja um ambiente de trocas, onde os saberes sejam pontes e não distanciamentos.

Os caminhos existem para que possamos percorrê-los, e este sempre será o desafio que aqui assumimos no sentido de continuidade e certeza de que estamos no caminho de descobertas que não se extinguem.

Agradecimentos

Aquele que me surpreende todos os dias, com sua bondade e fidelidade... Deus!

Aos meus Pais... pelos ensinamentos, amor, carinho e dedicação. Amo vocês!!!

Ao meu esposo Claudio, pelo incentivo, pelo financiamento (rs), por acreditar em mim, por me apoiar sempre... Te amo cada dia mais...

Meus filhos "Presente de Deus" sei o quanto foi difícil suportar minha ausência... Obrigada pela compreensão, paciência e pelo amor sem limites... Mamãe ama muito vocês!!!

Minha orientadora... Minha mestra... Geilda Fonseca de Souza, que me orientou com tanta paciência e dedicação, sei que não foi fácil fazer tantas leituras e correções. Obrigada por tudo pela amizade, pelo carinho e pelo aprendizado... Serei eternamente grata!!!

Meus educadores que encheram meu coração de vida, de esperança e o desejo de transformar o mundo, Dr. Américo, Mr. Fernando Bonadia, Dra. Maria Regina Peres. Lembro-me como se fosse ontem a primeira vez que os ouvi falar, seus ensinamentos estarão eternizados em meu coração. Aos meus mestres... Todo o meu carinho!!!

E a melhor turma da sala, meus amigos que já se tornaram os "melhores" na minha vida... Silvia, Vanessa, Suelen, Vivian e as intrusas... Adrielle e Bruna (Futuras intérpretes de LIBRAS). Obrigado pela amizade sincera e por deixar-me fazer parte da vida de vocês!!! Friends, Forever and never... I Love you!!!

Referência bibliográfica

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em <http://Portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 01. Mar. 2012.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 01. Set. 2013.

LACERDA, Cristina B. F. **Intérprete de LIBRAS: Em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LACERDA, Cristina B. F. **Surdez Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000

LEITE, Emeli Marques Costa. **Sala de aula inclusiva: intérprete de libras ou professor?** INES/RJ

MACHADO, Paulo Cesar. **A influência da linguagem viso-espacial no desenvolvimento cognitivo da criança surda**. UDESC/SC.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil "História e políticas públicas".** Cortez Editora. 2º edição. 1999

PERLIN, Gladis T. T. **Identidades Surdas** (Org.). Surdez: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 51-73

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do Intérprete**. Campinas/SP: 2005. Editora Arara Azul: Petrópolis/RJ.2008

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos** - São Paulo: Companhia das Letras. 1933

QUANDO A ESCRITA DEIXA DE ACONTECER NO ENSINO FUNDAMENTAL: O DESINTERESSE PELA REDAÇÃO

Carolina Reinaldo Rocha de Gouvea[12]
Angela Harumi Tamaru[13]

Resumo

O presente artigo versa sobre questões referentes ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Tem como objetivos verificar se ocorre o desinteresse, por parte de alunos e professores, neste tipo de comunicação e, em caso afirmativo, quando este problema acontece. O pensamento é parte importante neste processo e cabe ao professor levar o aluno até ele, dando-lhes o acesso ao letramento em aulas com conteúdos

[12] Graduanda do curso de Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (carolejether@hotmail.com).

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

significativos condizentes a suas experiências e vivências anteriores à escolarização para que ocorra evolução no conhecimento, levando em consideração a diversidade cultural dos integrantes da sala de aula.

Palavras-chave: Pensamento, aprendizagem significativa, alfabetização emocional, desinteresse e dificuldade de aprendizagem.

Abstract

This article deal with issues related to the teaching and learning of writing, in the initial grades of Elementary School. It aims to determine if occurs disinterest, on the part of students and teachers, in this type of communication and, if so, when this problem happens. Thinking is an important part in this process and it is up to the teacher to take the students to it, giving them access to literacy class with meaningful content related to their lived experiences prior to school enrollment to occur developments in knowledge, taking into account the cultural diversity of members of the classroom.

Keywords: *Thinking,meaningful learning, emotional literacy, disinterestand learning difficulties.*

1 Introdução

Logo no primeiro ano do curso superior, senti a dificuldade que existe em ler e escrever no formato acadêmico. Questionando-me sobre esse fato, retomei antigas lembranças sobre meu próprio processo de escolarização, o Ensino Fundamental, recordando-me das exaustivas trocas de professores, cuja falta de vínculo prejudicou muito meu desenvolvimento, da falta de bibliotecas e materiais impressos no alcance das nossas mãos, silenciando-nos. Se foi este meu problema, não posso comprovar, mas, ao longo de quatro anos de formação no curso de Pedagogia, percebi que aprendemos a linguagem escrita toda a vida e nunca é tarde para aprender.

Observando os alunos nas escolas em que trabalhei, percebi a facilidade que alguns têm em escrever, mas muitos outros não se interessam pela escrita. Nas conversas entre os colegas professores, muitos questionam a ausência de escrita por parte de alguns alunos.

A aprendizagem da escrita infantil tem sido alvo de vários estudos e seguem inúmeras linhas teóricas. Até há pouco tempo, uma visão tradicional abordava questões sobre "como o professor ensina", atualmente a questão é outra "como o aluno aprende," numa visão construtivista.

O ensino aprendizagem da linguagem escrita nas escolas não é, de maneira alguma, simples. A teoria a respeito deste assunto é complexa e variada. Mas não deixa de ser estimulante e fascinante. Nesse sentido, surgiu-nos uma questão, pensando numa turma de segundo ano, do Ensino Fundamental, diversificada, em que os alunos não pensam nem refletem da mesma maneira. Eles passaram pela Educação Infantil ao mesmo tempo e, mesmo assim, algumas se interessam pela linguagem escrita outras não... Falta algo neste processo de ensino aprendizagem que algumas delas se envolvem com a produção da escrita e outras não?

O aprendizado e a ausência de escrita do aluno devem ser investigados, para posteriormente ser associada a algum distúrbio se for o caso. No processo de ensino, o professor

precisa ter condições de reconhecer esses sinais. A escrita é uma linguagem que necessita ser ensinada, diferente da linguagem oral que qualquer indivíduo inserido socialmente aprende.

Atualmente, a escrita e a leitura não são exclusivamente o objetivo educacional, o terceiro elemento fundamental neste processo é o letramento, o uso social dessas linguagens. O processo ensino-aprendizagem envolve as experiências e vivências dos alunos, em que o pensamento cognitivo é despertado, numa aprendizagem significativa, com uma expectativa dialógica e responsiva do interlocutor, que lhe proporciona o direito de resposta. A base da aprendizagem da escrita é o pensamento, que pode ser aguçado em atividades significativas, que ficam dependentes de uma educação global do aluno, buscando uma alfabetização emocional.

2 Revisão teórica

Em sua obra **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas eeducacionais**, o Dr. em educação Jaime Luiz Zorzi destaca questões referentes ao processo de aprendizagem da linguagem escrita e os possíveis entraves ou distúrbios que podem atravessar este percurso. Segundo o autor, "estaremos falando em educação, pensando não somente em nossos pacientes ou filhos, mas sim em milhões de crianças que não conseguem ter acesso ao letramento, ou que acabam apropriando-se de maneira somente limitada do que consideramos a linguagem escrita." (2003, p. 9). Destaca, ainda, que os profissionais em educação que trabalham com o desenvolvimento infantil e com a aprendizagem devem estar cientes e ter plenas condições de identificar quando há distúrbios (não é diagnosticar, grifo nosso) ou a falta de aprendizagem é decorrente da falta de condições para que o aluno aprenda.

Nem sempre os sinais ou sintomas da ausência de escrita do aluno podem ser caracterizados como um distúrbio que precise de encaminhamento a um especialista, pois existem mais fatores desencadeantes do desinteresse do aluno pela escrita, portanto cabe ao professor investigar e avaliar cada caso.

A aprendizagem do sujeito envolve, dentre outros, dois tipos de linguagens, a oral e a escrita, em um primeiro momento, cabe diferenciá-las. A linguagem oral, segundo Zorzi (2003 p. 10), "é uma herança biológica, hereditária", nascemos para falar, o que nos caracteriza como seres humanos e que nos diferencia dos outros animais. Conforme Curto, Morillo e Teixidó (2000 p. 65), "as crianças aprendem a falar espontaneamente, por mera imersão num universo oral, familiar". Para Zorzi (2003 p. 11), "a linguagem escrita, por sua vez, é uma herança cultural, a aprendizagem da linguagem escrita requer que alguém o ensine, ou seja, por meio de uma intervenção social planejada para este fim". O sujeito, então, deve estar incluído numa sociedade com acesso ao letramento, para que tenha a oportunidade de aprender a ler e escrever de maneira satisfatória.

Tomando por base estes dois pontos, Zorzi (2003 p.11) pondera que "podemos compreender por que crianças que foram capazes de adquirir linguagem oral e que a dominam de forma eficiente podem não vir a aprender a escrever". A aprendizagem não é garantida somente com as "habilidades individuais", o sujeito deve ser submetido a condições sociais e educacionais, favoráveis e apropriadas para que ele passe de uma condição de analfabeto e não tenha um domínio precário da língua escrita.

Para Zorzi (2003 p. 11), "aprender a ler e escrever tem uma dependência muito grande de um conjunto de condições sociais... Em nossa cultura, as escolas foram criadas para assumir tal papel".

As autoras Santos e Navas pontuam acerca da escrita:

> O objetivo da escrita não é simplesmente o registro da fala, mas transmitir mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos linguísticos, pressupondo uma análise da linguagem. ...uma forma de mediação linguística, criada de acordo com as necessidades de uma sociedade com demandas culturais determinadas. (2002, p. 2)

Em estudos recentes no processo de escolarização, a preocupação deixou de se restringir somente a aprendizagem da leitura e da escrita, surgindo a necessidade do uso social destes conhecimentos, ou seja, o letramento, que, segundo Soares (2006 p. 25), "é o resultado da ação de letrar-se", no que vai além da aquisição das "tecnologias" para ler e escrever, de modo que "apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade". Mas, para que essa afirmação venha a se concretizar no ambiente escolar, Soares (2006 p. 34) afirma existir condições para o letramento, defende uma "escolarização real e efetiva para a população" e "disponibilidade de material de leitura".

Desde pequenas, antes mesmo de entrarem na escola, as crianças precisam ter contato com o mundo letrado, ter acesso a revistas, livros, jornais, etc. Elas já assimilam, mesmo não sabendo ler, a existência de uma linguagem escrita representativa, que utiliza letras, números.

No processo de alfabetização escolar, a criança "constrói e reconstrói" seus conhecimentos sobre a escrita de acordo com sua subjetividade, mas deve ser motivada, estimulada a fazer parte de um ambiente alfabetizador (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010)

As autoras abordam o "erro" como "construção conceitual", a partir dele, a criança confronta as informações, originando conflitos cognitivos, estimulando a aprendizagem. "Isso se a criança for tratada pelo professor como capaz de pensar e fazer as atividades de leitura e escrita. " (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p. 40) Portanto, nesse processo, a criança deve ter em mente que, se ela escreve de acordo com suas experiências, sentimentos, está fazendo-o para um interlocutor. "Escreve para alguém e deseja que o outro saiba o que escreveu. Isso prioriza, na prática pedagógica, o trabalho com o texto significativo". (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p. 41).

A criança precisa nesse processo se expressar livremente, a ação do professor deve ser de mediador e estimulador da aprendizagem, segundo as autoras:

> Quanto mais a criança for estimulada a experimentar escrever e ler, quanto mais ela puder exercitar a leitura e a escrita livremente, sem pressões, sem censura, ou correções constantes, maior a possibilidade de desenvolver uma atitude positiva em relação a esse processo. (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p. 41).

A criança, fazendo uso da função social da escrita, que é se comunicar, transmitir uma ideia, a leitura, por sua vez, também adquirirá sentido como texto, não se tornando mero exercício de decodificação de sinais. (SOARES; AROEIRA; PORTO, 200, p. 41) Portanto o processo de leitura e escrita deve ser intrigante e prazeroso para a criança.

Sobre a prática do professor alfabetizador, as autoras fomentam:

> Nesta prática o professor não pensa, não faz e não fala pelo aluno. Dá tempo, espaço e oportunidades para que ele próprio pense, faça e fale a respeito de suas ideias e experiências. O professor não espera nem pré-determina respostas e desempenhos únicos, padronizados. Ao contrário, procura analisar, compreender e valorizar os resultados de cada um. Ele sabe que respostas diferentes são resultantes de níveis de evolução do processo do conhecimento, de variações culturais, ambientais, de concretas condições sociais e individuais do aluno. (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p. 45).

A atuação do professor é de fundamental relevância no processo de aprendizagem da leitura e escrita, ele dará subsídios necessários para que a criança avance e conquiste a escrita

convencional, segundo as normas linguísticas e a ortografia, respeitando o tempo e a individualidade de cada aluno nesse processo. A criança, então, aprende com o meio, com a troca de experiências e com os "erros", e não com a coerção, ofensas e punições.

A escrita, em geral, está inserida fortemente no cotidiano das pessoas, sendo difícil imaginar uma sociedade sem escrita. Pensando assim, como é possível diagnosticar entre os estudantes o desinteresse por esta linguagem?

Os autores Curto, Murrilo e Teixidó (2000) propõem uma aprendizagem significativa da linguagem escrita, o fator principal é o pensamento, as ideias dos alunos e seus professores no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita. "Uma aprendizagem significativa é aquela que se incorpora a um pensamento e o modifica para melhorá-lo. Deve estar de acordo com o pensamento infantil que se quer melhorar e com o que queremos ensinar." (p. 68).

Escrever e ler, segundo eles, são instrumentos de comunicação, expressão de ideias, experiências, opiniões, sentimentos e também formas de relembrar o passado através de escritos de outros seres humanos, do que pensaram, sentiram. Ainda argumentam haver técnicas para este processo, mas, se não forem colocados para os alunos os objetivos de escrever e ler, o significado fica reduzido e pode levá-los a confusões: "escrever e ler para ser aprovado, para contentar o professor, para usar somente na escola; sentir que ler e escrever é chato, arbitrário, impessoal, etc." (p. 69).

Destacaram, dentre outras, algumas finalidades ou intenções, a que nos destinamos quanto utilizamos a linguagem escrita: "estudar, aprender, conhecer, aprofundar conhecimentos", e estes exemplos devem ser vivenciados, experimentados no cotidiano da sala de aula, com o "significado explícito: textos para fazer algo útil, tal como nós adultos o fazemos." (p. 69).

Segundo Leal (2005), um aluno que produz um texto, usando sua linguagem particular, busca também um diálogo e uma relação com o interlocutor. Sendo assim, um momento de "produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas." (p. 55) Mas, nesse momento de aprendizagem do aluno, o que se obtém de resposta é o "silêncio, uma nota, um visto", o aluno vê desmoronar qualquer possibilidade de interação.

O texto passa a ser um produto fechado em si mesmo, e a lógica do aprendizado se inverte, "o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido." LEAL (2005 p. 55) A autora cita Bakhtin, que é muito pertinente: "se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica." Backtin (1992, p. 350) A produção do aluno se encerra nesse momento e vai para de arquivo como um objeto qualquer, encerrando-se o diálogo. Portanto, para quem ensina a escrever, é relevante entender e receber a palavra do aprendiz, que ele produz um texto de acordo com sua existência histórica e social, determinado pelo mundo cultural e simbólico em que está inserido. Segundo Leal (2005 p. 56), "os aprendizes de produção de texto (como quaisquer outros) são sujeitos que interagem verbalmente, isto é, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa e o fazem a partir de um lugar social e histórico determinado." Este trabalho com a língua escrita é determinante e fonte de aprendizado dessa modalidade de comunicação, o aluno deve avançar em seus conhecimentos, não esperar que passe de ano, se o objetivo está na aprendizagem significativa, o aluno espera a resposta "ativa" do professor.

A autora valoriza o texto do aprendiz pelo seu conteúdo, pela mensagem que quis passar e não para correção de erros ortográficos. Estes pormenores servem de diagnóstico para o planejamento do professor, para determinar o que ele precisa ensinar. Assim conclui Leal "é o contrato ético entre os sujeitos, o respeito mútuo, os conhecimentos que cada um possui sobre a língua que poderão indicar e sustentar atividades significativas que possam conduzir consequentemente a uma aprendizagem também significativa." (2005 p. 65).

Os autores citados Curto, Murillo e Teixidó (2000) têm uma visão "construtivista" em relação à aprendizagem da língua escrita, e Leal possui uma visão interacionista, mas ambos

convergem na questão da necessidade de uma "aprendizagem significativa", seja na utilidade dos textos ou no diálogo entre aprendiz e professor.

Ambos abordam também uma educação para a diversidade. Segundo Leal (2005 p. 65), os fatores determinantes dessa interação, "conhecimentos prévios, visão de mundo, conhecimentos linguisticos", não se expressam da mesma maneira em todos os alunos, eles são diferentes entre si, e cabe sim ao professor buscar essas marcas individuais, numa interlocução coletiva, pois "diferentes são os sujeitos, diferentes são as experiências vividas e diferentes são as reações dos sujeitos em uma dada situação de interlocução". (LEAL, 2010, p. 65)

Para Curto, Murillo e Teixidó (2000 p. 234), trabalhar com a diversidade, na atualidade, a escola que almeja uma interação e uma cultura da diversidade deve ver a diversidade como uma "riqueza", não como "obstáculo". Para que isso ocorra, a mudança do ensino deve ser geral, no pensamento dos professores e nos critérios institucionais, o avanço estaria fundamentado na aprendizagem a partir de suas "possibilidades."

Assim, os autores colocam como objetivo para a aprendizagem dos alunos: "O objetivo não é que todos aprendam igualmente, isso seria impossível. O objetivo é que todos possam trabalhar reflexivamente e construir o pensamento, coletivamente. Que ninguém se chateie, que ninguém se sinta fracassado nem marginalizado." (p. 73).

Sabemos, então, que, em uma classe escolar, a diversidade cultural entre alunos e a comunidade escolar, suas vivências e experimentações serão variadas, alguns alunos vão interessar-se por atividades de leitura e escrita, mas alguns não. Portanto a importância de "atividades significativas", segundo Curto, Murillo e Teixidó (2000), a diversidade e a aprendizagem significativa estão relacionadas, a leitura e escrita é uma "atividade cognitiva"

e necessitam do "pensamento reflexivo". Definem a escrita: "escrever é muito mais do que um problema gráfico, assim como ler é muito mais do que reconhecer letras. O fundamental é que a criança pense, e que a escola a ajude a construir seu pensamento de acordo com os objetivos educativos". (p. 79)

Nessa perspectiva de uma aprendizagem significativa para os alunos, em que o pensamento cognitivo está intrinsecamente relacionado e de forma fundamental no processo ensino aprendizagem, Antunes pondera e acrescenta acerca da necessidade de uma alfabetização emocional neste processo. Acrescenta:

> Considerando esses estudos e analisando-os através de uma perspectiva educacional, é possível afirmar que um trabalho com a aprendizagem significativa é mais eficiente para estimular o aprendizado do aluno de que um trabalho onde são usados apenas os recursos de aprendizagem mecânica; que distúrbios de atenção podem ser corrigidos ou minimizados quando se envolve o aluno em procedimentos que despertam seu sentido de coerência, motivação e interesse, e que a Alfabetização Emocional, ainda que jamais tire do indivíduo o poder de seu arbítrio, pode ajudá-lo a perceber seus estados emocionais e melhor administrar eventuais explosões, se efetivamente deseja fazê-lo. (2011, p. 17)

É função da escola, e do professor, portanto, preparar o aluno para o aprendizado, usando informações, seja em jogos e/ou atividades significativas. Acrescentando conhecimentos que favoreçam o cognitivo do aluno, partindo de suas vivências e experiências anteriores, novos conteúdos a serem utilizados e compartilhados no cotidiano escolar, sempre o motivando e valorizando seu desenvolvimento. A escrita permanecerá na sua rotina durante todo o processo de escolarização, ou seja, não será utilizada somente no período de alfabetização, mas durante toda a vida escolar e extraescolar.

3 Metodologia

Utilizaremos neste artigo, como instrumento de pesquisa, duas estratégias de coletas de dados. Na primeira, de observação, acompanharemos a rotina escolar, junto à professora regente, em uma classe de segundo ano do Ensino Fundamental. O foco desta análise é o processo inicial da alfabetização, o ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Na segunda estratégia aplicaremos questionários aos alunos e professores das classes de segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental. Serão investigadas questões como ausência de escrita.

Foram aplicados dois questionários, um destinado a 10 alunos de cada sala, sendo um total de 4 turmas, portanto 40 no total, indicados pela docente regente, e o outro destinado aos próprios professores, num total de 4. Os alunos foram selecionados pelos seguintes critérios, cinco que produzem a linguagem escrita e os demais que apresentam dificuldades nesse processo. Foram aplicadas sete questões distribuídas entre abertas e fechadas.

Essas classes escolares são periféricas, localizadas na região de Campinas-SP. A escola possui classes do Ensino Fundamental ciclo I e II e Ensino Médio.

4 Resultados e discussões

A análise da pesquisa está baseada em dois questionários, destinados a professores e alunos. Cada questionário contém sete perguntas, sendo elas bem específicas ao tema, qual sejam, desinteresse e dificuldades no ensino-aprendizagem da linguagem escrita nas séries iniciais do Ensino fundamental.

A primeira pergunta feita aos alunos foi sobre a realização da atividade de produção de texto na sala de aula. Tendo unanimidade de resposta positivas, constatou-se que a professora trabalha essa atividade e os alunos a reconhecem. Entre os professores, também se procedeu dessa forma, constatando-se que aplicam e utilizam essa atividade na sala de aula.

A segunda questão abarca a frequência da aplicação da atividade, sendo constatado, em sua maioria, que a produção de texto é feita por alunos e professores uma vez por semana.

Sobre os gêneros utilizados em sala de aula, da terceira questão, 75% dos professores trabalham com textos literários e instrucionais, 50% com textos jornalísticos, 25% com textos científicos e humorísticos. A maior diversidade de textos foi contemplada pela professora do 4º ano.

Os alunos que participaram da pesquisa não escolheram ou não reconheceram os demais gêneros trabalhados nas aulas, escolhendo, em sua totalidade, apenas o trabalho com textos literários, portanto uma relevância apresentada nestes fatos é a falta de uma contextualização dos gêneros que são trabalhados pelos professores, para que os alunos percebam a diferença entre os gêneros, sendo, assim, mais fundamentados.

A questão sobre o interesse de trabalhar a linguagem escrita na sala de aula não apresentou nenhuma resposta negativa por parte dos professores questionados, mas, 50% dos professores apresentaram que sentem dificuldades de trabalhar com a linguagem escrita.

Em relação à resposta dos alunos nessa questão, estes apresentaram o desinteresse pela escrita já no 2º ano do Ensino Fundamental, abrangendo 10% dos alunos abordados. Esse percentual se mantém no 3º ano do Ensino Fundamental. Já no 4º ano esse percentual sobe para 20% dos estudantes, o que se mantém até o 5º ano do Ensino Fundamental. Porém, quando indagados sobre as dificuldades de produzir e realizar a atividade de produção de texto, os alunos sentiram-se mais confortáveis em declarar tal deficiência. Dos entrevistados, obtivemos como resposta 80% do 2º ano, 40% do 3º ano, 50% do 4º ano e 70% do 5º ano.

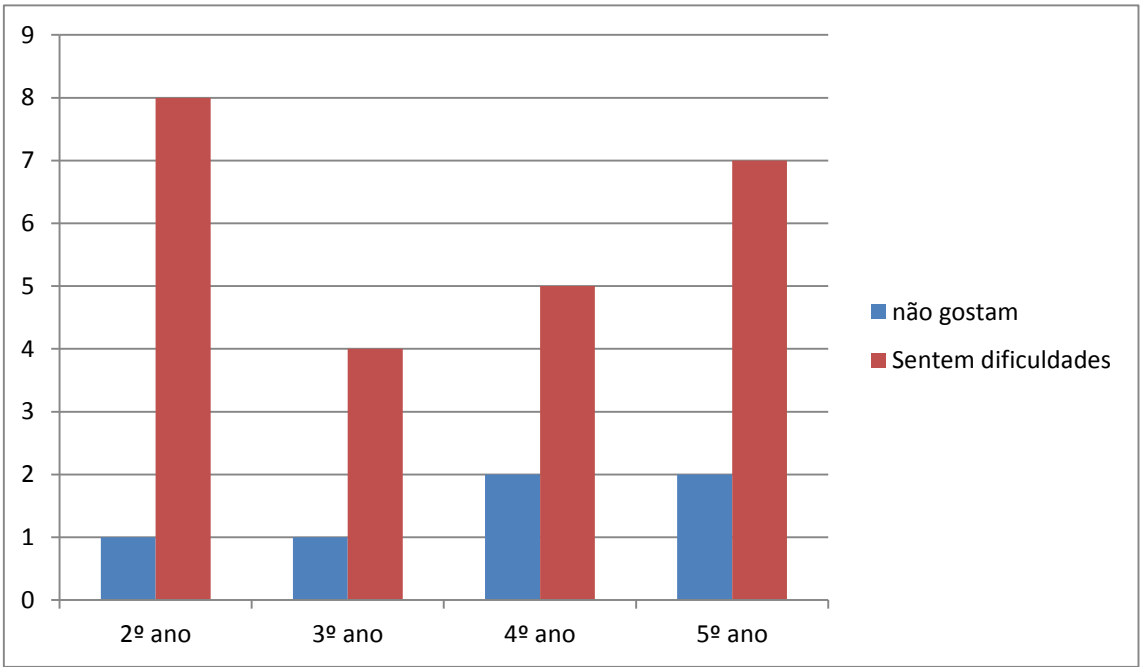


Figura 1: Desinteresse pela produção escrita
e dificuldades encontradas no Ensino Fundamental

Os motivos apresentados pelos alunos, justificando suas dificuldades na produção de texto são: na escrita das palavras, na organização do pensamento, falta de leitura e autoestima baixa, preferência pela copia, barulho na sala e cansaço físico.

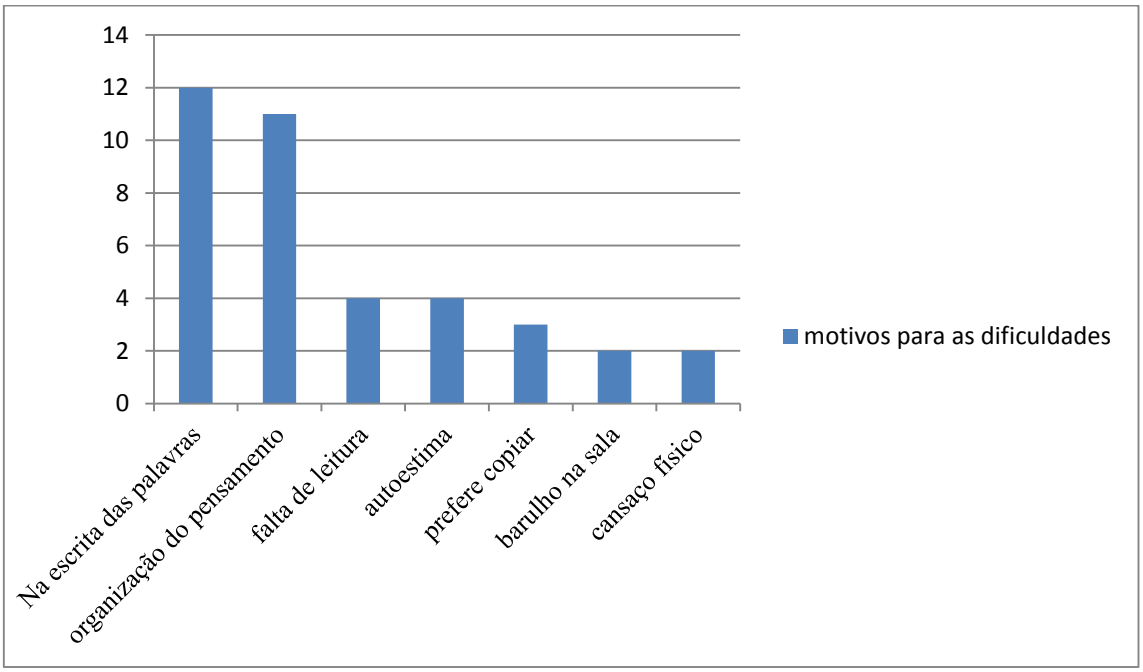


Figura 2: Dados apresentados pelos alunos na atividade de
produção de texto atribuídos as suas dificuldades

A dificuldade na escrita do 2º ano é pertinente, aceitável, pois os alunos estão entrando em contato com a linguagem escrita, de produção de textos, nesse momento. O erro e as

dificuldades que aparecem agregam e facilitam o trabalho do professor dando-lhes subsídios de onde e como trabalhar com cada aluno, para que avancem, individual e coletivamente.

Os números de alunos que sentem dificuldades caem no 3º ano, mas tornam a subir nos 4º e 5 º anos. Segundo o questionário respondido pelos professores, as classes com um número muito elevado de alunos que tenham pouco interesse pela leitura torna o trabalho demorado, gerando desinteresse. Mas percebe-se que essa argumentação não procede, pois o número de alunos das classes de 2º e 3º anos e 4º e 5º anos possuem respectivamente 24 e 36 alunos.

Os professores com dificuldades em trabalhar produção de texto na sala de aula atribuíram a este aspecto o desempenho dos alunos na leitura, eles leem mal e pouco e, como consequência, escrevem de forma insatisfatória. A sala de aula também apresenta um número muito elevado de alunos, tornando o trabalho demorado.

A questão seis explora as formas de realização da atividade de produção de texto na sala de aula. No 2º ano, a professora preocupa-se em despertar os sentidos dos alunos, cantando, mostrando a história, desenhando, verbalizando, montando a história oralmente, no coletivo, desconfigurando a concepção mecânica de produção, que é ler e copiar. Aproveita-se de textos já conhecidos pelos alunos, dentre eles, cantigas e parlendas, que facilitam o trabalho na transcrição do oral para o signo escrito, que tem como objetivo a compreensão das ideias. Apregoa ao erro a construção de hipóteses da língua escrita e é o momento de extrema relevância neste processo, pois oferece a "devolutiva" do que foi produzido pelos alunos.

Na classe do 3º ano, a professora trabalha vários gêneros. Quando é o literário, a leitura em primeiro momento é realizada por ela e depois pelos alunos, de forma compartilhada. A reescrita é realizada de forma coletiva ou em duplas em primeira instância e, em outro momento, individual. O texto geralmente é trabalhado durante um mês. O diferencial apresentado pela professora – um trabalho com diário, uma escrita livre em que os alunos relatam os acontecimentos do dia –, segundo ela, despertou muito o interesse dos alunos, por expressar ideias de cada um, suas próprias experiências.

No 4º ano, é realizada a leitura de um gênero que será escrito. No planejamento da professora, são destacadas as características do gênero a ser trabalhado e a quem se destina (considerado público-alvo). É realizada toda a contextualização do gênero e, por último, a revisão coletiva desse texto.

No 5º ano, a professora lê o texto com o gênero que quer trabalhar, o que é realizado durante três dias. Define com seus alunos qual é o gênero a ser produzido de forma escrita. Retoma coletivamente as características do gênero. Planeja com os alunos o conteúdo temático e retoma, oralmente, os fatos que aconteceram na história lida. Escrevendo a história: coletiva na lousa, depois em duplas. Escolhe uma dupla e corrige seu texto na lousa. Depois é feita a escrita individual. Finalizando a revisão, a escrita final é registrada no caderno de produção de texto.

A questão sete solicita que o professor exponha as finalidades de uma produção de texto, o propósito da aprendizagem dessa linguagem e quais as habilidades que devem ser desenvolvidas nos educando, tanto na função social (letramento), quanto na qualidade textual (coerência, coesão e ortografia).

No que se refere à relevância de produzir textos como forma de interação social, todos os professores questionados consideram a escrita como uma forma eficaz de comunicação, de forma que isso continuará fazendo parte do cotidiano do estudante, nos estudos extraescolares, no ingresso a vestibulares e também na carreira profissional.

Sobre a qualidade textual, 25% dos professores questionados abordam essa necessidade, recaindo tal responsabilidade à classe de 2º ano (alfabetização). Isso não quer dizer que tais conceitos não sejam importantes e não sejam trabalhados em sala de aula, apenas não foram caracterizados como a principal finalidade. Portanto, o aluno não escreve apenas para ser corrigido, mas também para ser ouvido. Trabalhar com o texto na sala de aula favorece o

desenvolvimento da perspectiva do aluno sobre o que está pensando, de modo a melhor organizar seus pensamentos, sendo auxiliado pelo professor nessa descoberta.

A atividade é realizada de várias formas, ora individual, ora em duplas. O professor também utiliza o recurso de produção de textos de forma coletiva, oferecendo aos alunos momentos de reflexão em que o grupo precisa reconhecer e refletir sobre erros do texto de um aluno da classe, melhorando e aperfeiçoando sua escrita.

5. Considerações finais

O desinteresse pela linguagem escrita foi detectado logo no 2º ano do Ensino Fundamental, mesmo que o número de alunos pareça insignificante. Porém, como o número de alunos com dificuldades é elevado, pode despertar neste fator o desinteresse, de modo que o aluno apresenta baixa autoestima e vá abandonando a escrita. Nesse caso, o professor tem papel fundamental na retomada da escrita deste aluno, mostrando a sua capacidade, demonstrando o quanto ele já avançou do início até este momento e o que ele ainda pode melhorar. No 3º ano, o número de desinteressados se manteve, mas a dificuldade reduz. Porém, no 4º e 5º anos, o desinteresse aumenta e as dificuldades também. O resultado reforça a necessidade de maior absorção de conteúdos trabalhados, uma maior contextualização dos temas e dos gêneros trabalhados na sala de aula, remetendo e transportando os conteúdos a leituras mais próximas da realidade dos alunos, para que haja uma melhor assimilação e composição dos textos.

Referências

ANTUNES, C. **Alfabetização emocional**: Novas Estratégias. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artimed, 2000.

LEAL, L. de F. V. A formação de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In. COSTA VAL, M. da G.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto:** o sujeito-autor**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de Leitura e Escrita**: Teoria e Prática. São Paulo: Manole, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. I. B.; AROEIRA, M. L.; PORTO, A. **Alfabetização linguística:** da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

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

OS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Bruna Eliane Vieira Bastos[14]
Cláudia Fabiana Orfão Gaiola[15]

Resumo
O presente artigo tem como proposta mostrar como os contos de fadas são benéficos para as crianças e de que maneira estes podem auxiliá-las em sua vida. Visto haver tantos contos, e, mesmo sendo muito antigos tenha prosperado até hoje, que proveitos ainda podem ter. Com o apoio da teoria social cognitiva de Albert Bandura e da psicanálise dos contos de fadas de Bruno Bettelheim, ver-se-á o que essa ferramenta proporciona à criança no que se refere à aquisição de maturidade, desenvolvimento da personalidade, e como também lhes dão modelos de como ser um agente de sua própria vida. O trabalho foi feito através de revisão bibliográfica e do conto A guardadora de gansos, dos irmãos Grimm, o qual se faz uma análise qualitativa, num olhar teórico sócio-construtivista.

Palavras-chave: beneficios, teoria social cognitiva, maturidade, agente.

[14]Graduanda das Faculdades Network, brunaevbastos@hotmail.com.

[15]Fonoaudióloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Gestão Escola e Mestranda de Psicologia Educacional na Unicamp.

Abstract
This present article aims to show how the fairy tales are beneficial for children and how they can help them in their lives. There are many tales and even though many of them are very old they has prospered until today and still has purpose. With the support of the social cognitive theory of Albert Bandura and psychoanalysis of fairy tales of Bruno Bettelheim, will see that this tool provides the child the achievement of maturity, personal development and in which ways they can provide models on how to be an agent of your own life. This research was done through the bibliographic review of the story ''The keeper of geese'', of the Brothers Grimm, which does a qualitative analysis in an social-constructive theoretical look.

Key words: *benefits, social theory cognitive, maturity, agent.*

1. Introdução

Os contos de fadas existem há muitos anos, Franz(2012) relata que alguns contos foram encontrados no Egito, em colunas e também em papiros, há três mil anos atrás. Seus temas, embora com o passar do tempo, se "atualizam" as histórias, continuam as mesmas. Um exemplo disso é que no seculo 2 d. C o escritor e filósofo Apuleiro, escreveu o conto Amor e psycheque, basicamente, é a história de uma moça que se apaixona por uma criatura, hoje tal história é conhecida como A bela e a Fera. Por isso a autora diz que os temas desses contos vêm de 25.000 anos a.C e permanecem até hoje, apenas com algumas mudanças de roteiro, ou seja, usa-se os mesmos temas, mas com milhares de variações. Como algo tão antigo, tão primitivo pode beneficiar, ainda hoje, as crianças?

Bettelheim (2005) é um dos que acreditam nos benefícios dos contos de fadas. Segundo ele, para passar pelas tribulações da vida, é preciso ter uma esperança quanto ao futuro e é isso o que propicia a motivação para persistir e enfrentá-las, pois não acreditar que a situação em que se esta vivendo em algum momento irá passar, ou que tal problema será resolvido, leva-nos a deixar de lutar. Não luta-se por algo em que não se acredita. Com as crianças ocorre da mesma maneira, as dificuldades de ser criança hoje, são muito grandes, pois se vê em muito que os pais não tem tido tempo para seus filhos, na maioria das vezes por causa do emprego, assim a criança precisa encontrar algo que a fortaleça e que aajude em seus problemas internos. Segundo Bettelheim (2005), o medo dessa realidade, de ficar sozinho e desamparado, não está no consciente, por que muitos acham difícil admitir que tem esse medo, principalmente os mais velhos, o que "é uma razão a mais para deixar o conto de fadas falar a seu inconsciente, dar campo às suas ansiedades inconscientes e aliviá-las, sem que isso nunca chegue a seu consciente" (Bettelheim, 2005, pg. 24). Assim, a diversidade dos contos de fadas favorece que cada criança encontre em algum deles alívio para o seu problema, e de forma inconsciente se veja nele tomando para si o aprendizado e as mensagens para a sua vida.

Bandura (2008) por sua vez, apresenta a Teoria Social Cognitiva, com a idéia de agência, em que o homem é um agente auto-organizado, proativo, autorregulado e autorreflexivo, qualidades estas que o ajudam a ser dono dos seus próprios atos, agindo sobre sua vida para o seu melhor desenvolvimento. Para isso a modelação, nesta teoria, é relevante durante todo o processo, pois ao tomar algo como modelo a pessoa o personaliza. Contudo, ele explica que a escolha do modelo é realizada pelo agente, que se identifica e toma para si as ações aprendidas, ou modelando apenas algum comportamento.

Assim, Bettelheim (2005) fala sobre o passar pelos obstáculos da vida, enquanto Bandura (2008) mostra que essas superações são possíveis a partir do conhecimento que se deve ter sobre as próprias capacidades, as quais são influenciadas nas interrelações estabelecidas com o meio. É relevante destacar que a capacidade de execução segundo

Bandura(2008), não se refere apenas as habilidade e competências que possui, mas também as crenças que são estabelecidas, advindas das conquistas ou fracassos, da persuasão e das causalidades. Assim, para conseguir motivação para passar pelas dificuldades ou para alcançar o desejado, deve-se conhecer as capacidades para então regular os comportamentos a fim alcançar um objetivo específico. Para tanto, deve-se conhecer os aspectos da agência humana, desenvolve-los e aplicá-los na vida.

Dessa maneira, esse estudo pretende pesquisar se há possibilidades de os contos de fadas colaborarem para o desenvolvimento da maturidade, a fim de superar os obstáculos e desafios que podem surgir na busca desta, e como se tornar um ser agente, utilizando das experiências vividas e de modelos obtidos, de acordo com a teoria de social cognitiva, analisando assim o conto A guardadora de Gansos, dos irmão Grimm.

2. Contos de fadas.

Peukert (1976) apud Zilberman (2003) fala que, na criança existe um espaço vazio, chamado por ela de seu interior, para que haja a compreensão do mundo exterior, ela precisa ter o conhecimento deste interior.Para a autora a literatura faz esse papel, ela ajuda as crianças a criar as experiências do seu mundo exterior, as emancipa e também ajuda a criar a sua identidade, o conhecimento de si. Abrahmovich (2001) mostra que para tanto, a literatura não precisa vir de forma realística, mas sim de uma maneira divertida e poética, uma maneira mais natural, para que esse tratar de verdades do mundo exterior, não seja para a criança algo ruim, e sim algo natural, algo descontraído.

Machado (2010) cita três características que distinguem os contos de fadas de outras obras literárias, sua universalidade que é sua vizinhança com a criança ou carga afetiva, pois sempre relaciona a historia com a realidade dela, o ambiente em que vive e a cultura oral em que é transmitida por gerações. Por esse motivo, segundo a autora, é que os contos de fadas agradam as crianças, pois é como se falasse a sua própria língua e estivesse sempre presente com elas.

Peixoto e Viana (2010) relatam que "os contos de fadas só podem ser corretamente interpretados levando-se em conta o seu processo de produção." (pg 55) Falam também que muitos desses contos foram feitos na Idade média, Europa Ocidental, como se pode perceber pela linguagem utilizada e pelos personagens, sempre reis, rainhas, caçadores e florestas. Destacam que as histórias feitas, em grande parte, por servos domésticos, devidoà diferença de classes citadas, em que o pobre sempre quer ser rico e sempre está insatisfeito com sua condição. Assim, pode-se compreender as relações existentes nos contos, entre as classes, famílias e identidade. Para os autores, os contos dão asas ao imaginário, e mais do que isso, ajudam a fugir do cotidiano, a ir em busca de coisas novas, diferentes e agradáveis.

Abramovich (2001) fala sobre alguns aspectos dos contos de fadas como, medo, amor, dificuldade de ser criança, carência, descoberta, perda e busca. Para ela, se esses aspectos são retirados das histórias, essas perdem seu significado. Ela mostra também sobre os personagens que as crianças se identificam e o fato deles lutarem pelo que querem, e solucionarem os problemas. Faz com que a criança também queira fazê-lo. Cada personagem, desta maneira, faz parte da história da criança, influenciando, diferentemente a cada momento sua vida, de acordo com o que ela está enfrentando, ou seja, ocorrem associações das dificuldades enfrentadas pelos personagens e de suas próprias dificuldades, podendo visualizar na história a possibilidade de poder superá-la, quando transfere-se a vivência do personagem para si própria.

Há, além disso, segundo Abrahmovich (2001) o fato de os contos de fadas falarem verdades do mundo, fazendo com que as crianças sintam emoções fortes que são importantes para o desenvolvimento de sua personalidade. A autora diz algo muito importante que, quando o desfecho da história acontece, isso mostra que as crianças não podem ficar sempre no mundo

das fantasias, indicando que ir para fantasia deve ocorrer sim, mas ela precisa sair dele e enfrentar a sua realidade, com as idéias que adquiriu ali.

Betheleim (2005), em sua obra aborda numa mesma convergência de ideias, aspectos em que os contos de fadas favorecem as crianças. Ele relata que para enriquecer as vidas, a história deve estimular a imaginação, ter aspectos que a ajudem a definir sua personalidade, ansiedades e medos. " através deles pode se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamento em quaisquer sociedade do que qualquer outro tipo de história de compreensão infantil" (Bettelheim, 2005, pg. 13).

Para ele, os contos de fadas são tão eficazes porque não fala de forma aberta, não dão soluções claras sobre problemas, sobre a identidade ou personalidade. Eles tratam de forma inconsciente, dão várias dimensões para que cada um tire seu significado. Por isso, o autor mostra que não é sábio que os pais ditem as morais dos contos de fadas, e sim deixem com que a criança sozinha faça isso, para terem mais segurança em si mesma. Essa é a linguagem de mundo que a criança tem, assim ela vai experimentando e construindo a si mesma.

Continua mencionando que os contos de fadas, hoje, foram transformados em diversões vazias, pelo simples medo de se apresentar "maldade" para as crianças, porém os contos de fadas, esses que não foram modificados, os originais, falam sobre medos e ansiedades existenciais e, desta forma, ajudam as crianças na criação de identidade, comunicação, e não se intimidar com os desafios que a vida traz, pois um "final feliz" esta prestes a chegar.

Abramovich (2001) concorda com essas reflexões, para ela esses adocicamentos que ocorreram fazem com que o encantamento da criança acabe, e este é importante para o desenvolvimento. Ela explica "cada elemento dos contos de fadas tem um papel significativo, importantíssimo e, portanto se for retirado, suprimido ou atenuado, vai impedir que a criança compreenda integralmente o conto" (Abrahmovich, 2001, pg. 121).

Franz (2012) fala sobre essas mudanças que ocorreram nos contos de fadas, segundo ela, antes de os contos terem um interesse cientifico, as pessoas aceitavam, mas não admitiam a sua existência, o encaravam como algo não muito sério, por isso podia ser distorcido. Era encarado como o sonho, visto não ser algo científico,assim , não deveria ser seriamente apurado. Segundo ela os “contos de fadas parecem ser um campo aberto de modo que alguns se sentem livres para tomar qualquer liberdade” (Franz , 2012, p. 13)

Além disso, "os contos são dado de um modo simples, caseiro; não fazem solicitações ao leitor. Isso evita que até a menor das crianças se sinta ôopelida atuar de modo especifico e nunca a leva a se sentir inferior. " (Bettelheim, 2005, pg. 26). Por isso agrada a maioria das crianças, não traz o preconceito, não fala de um só tipo de pessoa, internamente, todos podem tirar proveito dos contos, é algo feito para as crianças, com características das crianças.

3. Teoria social cognitiva

> A teoria Social Cognitiva propõe um modelo explicativo para o funcionamento humano que se desenha pelo determinismo recíproco no qual comportamento, fatores pessoais e o ambiente operam interagindo como determinantes que se influenciam bidirecionalmente e que no conjunto formam o triângulo comportamento, fatores pessoais e ambiente. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008 apud AZZI, 2010, p. 253).

A personalidade humana se constrói nos processos de interação recíproca triádica entre as pessoas, os ambientes e os comportamentos, eles influenciam e são influenciadas. Segundo Bandura (2008), os fatores pessoais internos, que referem-se às concepções, às crenças e às percepções pessoais, possuem expectativas de eficácia que os levará a determinado comportamento, que impactará o ambiente e outras pessoas, porém, o comportamento já fora, por sua vez, influenciado pelas concepções sociais e acarretará suas consequências. “...o

indivíduo influencia o próprio conhecimento e as circunstancias da sua vida, pois não é apenas alvo das influências do meio, mas também age sobre ele e produz influencias que o modificam". (Fontes; Azzi, 2012, p.106)

Para ele, a mente não apenas reage sobre os acontecimentos, mas reflete, cria e regula as ações por meio de causação, intenciona atos para produzir algo desejado. a mente humana é produtiva, criativa, proativa, reflexiva e não apenas reativa" (Bandura; Azzi;Polydoro, 2008 p. 72). E isso segundo Bandura (2008) é ser agente.

Assim, a agência humana tem como característica a intencionalidade, em que a antecipação, a autorreatividade, a autorreflexão e a autoavaliação influenciam no poder de decisão. A antecipação refere-se à condição do homem em pensar nas consequências da ação, que futuro o levará, a auto-reatividade, é a possibilidade do pensamento tornar-se ação e a auto-reflexão somada a auto-avaliação.Seria o ato de pensar sobre suas ações e motivações, corrigindo os percursos indesejáveis.

Segundo Bandura (2008), esses processos reguladores são regidos por feedback de experiências diretas, vicárias e sociais.As fontes diretas, as vivências, com os efeitos de seus próprios atos; as vicárias, extraídas do aprendizado ocorrido por outras pessoas e as sociais são os mecanismos de referência e conjunto de subfunções para a percepção, avaliação e regulação do comportamento.

Assim, a autorregulação passa pela auto-observação, que são dimensões do desempenho comportamental (qualidade, velocidade, quantidade, originalidade e autencidade) consequencialidade, pelo processo de julgamento, estando neste, as fontes de modelação e reforçamento, bem como os comportamentos referenciais, que são padrões normativos, comparação social, pessoal e coletiva, valorização da atividade e a atribuição do desempenho comportamental; e pela autorreação, que refere-se as reações auto-avaliativas e as consequências auto-aplicáveis.

Porém, isso não contempla apenas a percepção cognitiva, mas também as crenças que as pessoas possuem de si mesmas, asquais são nomeadas como autoeficácia, sendo reconhecidas como o fator principal nesse processo, já que a concepção pessoal é a base para a motivação. Assim, "as crenças de autoeficacia tem um papel crucial para a determinação do comportamento humano" (Bandura, 1997 apud Fontes; Azzi, 2012, pg. 106).

Bandura(2008) ainda fala sobre o conceito de modelação, em que se aprende a partir de modelos, como se fosse uma imitação

> ... imitamos por instinto natural; imitamos por identificação com o objeto de nossa imitação; imitamos porque somos recompensados de qualquer forma...Ao imitarmos estamos aprendendo novos comportamentos, novos costumes, novas,maneiras de ser. (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008, pg. 124)

Para isso, cita cinco subprocessos interrelacionados que são: atenção, retenção, reprodução motora, reforço e motivação, visto que a associação para a a modelação inicia-se pela atração interpessoal, levando-o a se identificar e memorizar, para depois reproduzir e ter sua ação reforçada ou enfraquecida pela avaliação pessoal / social.

Com todas essas particularidades da teoria social cognitiva de Bandura(2008), encontra-se o conto de fadas, para por fim assimilar as teorias estudadas.

4. Resumo de um conto
A guardadora de gansos
(Irmãos Grimm)

Era uma vez uma velha rainha, viúva de muitos anos. Ela tinha uma linda filha, com cabelos dourados como o sol. Quando chegou a época desta filha se casar, teve que viajar para um país estrangeiro. A mãe lhe deu-lhe jóias preciosas e tesouros. Foi designada uma dama de companhia para acompanhá-la. Cada uma delas recebeu um cavalo para a viagem, mas o da princesa podia falar e então se chamava Falada.

Na hora de partir, a mãe foi ao quarto, pegou uma faquinha e deu um corte num de seus dedos até sangrar, depois deixou três gotas caírem no lenço, deu-o a filha, e disse-lhe:"Guarde-o com cuidado, querida filha, pois será de muita utilidade para você durante a viagem".

A princesa e a dama de companhia partiram, depois de uma hora de viagem a princesa teve sede e pediu à dama que lhe trouxesse água de um regato, na sua taça de ouro. A criada recusou, e tomou a taça da princesa, dizendo que se esta estava com sede ela mesma deveria descer ao rio, e que também não seria mais sua criada.Quando a princesa debruçou-se para beber água, deixou cair o lenço e o perdeu. Ao perdê-lo ficou fraca, sem forças. A criada tirou partido disso e forçou a princesa a trocar os cavalos e as roupas, fazendo-a jurar que não contaria esta troca para ninguém da corte.

Na chegada das duas, tomaram a criada pela noiva princesa.Interrogada sobre a companheira, a criada disse ao velho rei que desse algum trabalho para ela fazer, e a princesa foi designada para ajudar um menino guardador de gansos. Logo depois, a falsa noiva pediu ao jovem príncipe, seu noivo, o favor de mandar cortar a cabeça de Falada, porque temia que ele revelasse sua ação malvada.Isto foi feito, mas a cabeça do cavalo, foi colocada sobre um portão negro pelo qual ela tinha de passar todos os dias quando guardava os gansos.

Todas as manhãs, quando ela passava junto com o garoto pelo portão, ela cumprimentava a cabeça de Falada com grande pena, ao que a cabeça replicava: "Se sua mãe soubesse disso, seu coração se partiria ao meio".

Nos prados, a princesa soltava os cabelos e os penteava. Como era semelhante a puro ouro, o menino foi tentado a arrancar um punhado deles, a princesa o impediu chamando o vento, que soprou o chapéu dele para longe, fazendo-o correr atrás. O mesmo se repetiu por dois dias seguidos o que aborreceu o menino, que foi queixar-se ao velho rei.

No dia seguinte, o rei escondeu-se atrás do portão e observou tudo. A princesa voltou com os gansos ao castelo, o rei perguntou-lhe sobre as coisas que vinham acontecendo.Ela lhe disse então que estava presa a uma promessa de não contar nada para nenhum ser humano. Assim, ela resistiu a tentação de revelar sua história, mas finalmente o rei lhe convenceu a contar para a lareira tudo o que esta guardava para si, mas o velho rei estava escondido atrás e escutou toda a história.

Depois disso, o rei deu-lhe roupas reais, e todos foram convidados para uma grande festa na qual a verdadeira noiva sentou-se num dos lados do jovem príncipe e a impostora do outro. No final da refeição, o velho rei perguntou à impostora qual seria o castigo para uma pessoa que tivesse agido de forma cruel e descreveu a história que tinha acontecido. Ela não sabendo que tinha sido descoberta respondeu:"Ela merece ser colocada nua, dentro de um barril forrado de ferros pontiagudos e dois cavalos bravos deveriam arrastar esse barril pela cidade até que ela morresse". O velho rei, olhando-a disse: "Essa pessoa é você! Você decretou sua sentença e é isso que acontecerá".

Quando a sentença foi cumprida o príncipe casou-secom a verdadeira noiva e foram muito felizes.

5. Conto de Fadas e Bettelheim

A guardadora de gansos é uma história curta e cheia de significados. Sobre uma princesa que teve que viajar para o estrangeiro, a fim de se casar

De acordo com Bettelheim (2005), essa viagem que a princesa faz é uma transição e a retrata ela tendo que ganhar a sua independência, saindo da casa de seus pais e indo criar a sua própria família, o que era comum no passado, quando tinham idade os filhos já se casavam.
"Sua mãe, a rainha, preparou tudo o que necessitava para a viagem: uma dama de companhia, pedras preciosas e seu cavalo que falava."(Bettelheim, 2005, pg. 169)

Esta parte da história refere-se quando a mãe toma o cuidado de preparar a princesa para a viagem, ela visa a proteção da filha, porém " o que os pais podem dar ao filho por meio de bens terrenos é de pouca valia se a criança não sabe como usá-los bem" (Bettelheim, 2005, pg. 172).

Na história nota-se que foi exatamente isso o que aconteceu, quando a criada, dama de companhia, deu alguns sinais de rebeldia com a princesa, se recusando a fazer os favores que esta pedia, a jovem nada fez, somente assentiu. Por fim fez a dama de companhia que a princesa trocasse de lugar com ela, e esta, a criada, se "tornasse" então, princesa.

Quando chegaram à corte real, a princesa recebeu o trabalho de ajudar o guardador de gansos, o que segundo Bettelheim, por ajudar uma criança, o guardador, ela continuou na sua imaturidade, não podia se transformar em mulher madura, o que ocorreria comente quando se casasse.

Como a criada a fez prometer que não contaria a ninguém o seu segredo, "a princesa mantém sua promessa de não revelar a nenhum ser humano o que lhe sucedera", mostrando assim que ela tinha uma virtude moral, e a preservava. (Bettelheim, 2005, pg. 171)

Bethelheim (2005) ainda faz referência à morte do cavalo da princesa, que é morto por uma ordem da criada, e tem sua cabeça pendurada no portão, onde a princesa passava todos os dias, relembrando assim que toda aquela situação era pelo fato de que foi imatura, e até mesmo ter um cavalo falante não a ajudou. Também lhe mostrava que ela tinha que parar, de aceitar aquela situação que não lhe pertencia, agir com maturidade e reverter.

O guardador de ganso, quando a vê penteando seus cabelos, dourados como o ouro, tenta por tres dias arrancar um punhado, sem sucesso. O fato é que ela não permitiu que ele o fizesse. " A auto-afirmação da heroína no momento em que é desagradada pelo menino é o ponto decisivo de sua vida" (Bettelheim, 2005, pg. 176).

Foi quando ela aprendeu a se impor. Ela percebeu que quando cedeu à criada, sua vida mudou, percebeu quais as conseqüências de ceder à situações sem a sua vontade, não conseguiu nada de bom. Assim, quando o menino quer seus cabelos, ela nega por três dias, mostrando que ela, enfim, desenvolveu maturidade o suficiente para impor a sua vontade, e soube o que ter autonomia significa, usou de sua experiência anterior, para não repetir o mesmo erro.

Apesar de tudo o que lhe ocorreu, a princesa ainda mantinha o seu segredo, poisera algo que ela tinha prometido não contar a ninguém, mesmo depois de o rei vir falar com ela. Em uma tentativa, este se propôs esconder na lareira, assim ela não estaria contando a ele, mas sim a um objeto, o que não constava na promessa.

Por fim a princesa volta ao lugar que lhe pertencia, e a criada finalmente foi desmascarada. Ao final o rei pergunta à falsa princesa o que deveria ocorrer com uma impostora, e esta declara sua propria sentença:

> "ser colocada dentro de um barril forrado de ferros pontiagudos, e dois cavalos brancos deveriam arrastar esse barril pela cidade, até que ela morresse" (GRIMM, 1994 apud BETTELHEIM, 2005, pg. 170).

Neste trecho, segundo Bettelheim (2005), quando as pessoas fazem coisas más, isso volta a elas mesmas.

Ainda Bettelheim completa dizendo que a história ensina que não se deve desejar o lugar de outras pessoas, pois se o faz, não escreve a própria história, não se encontra o eu, a

personalidade própria. Deve-se correr todos os riscos que a vida traz, lutar com qualquer obstáculo, pois assim se forma a identidade, assim se chega ao "final feliz".

6. Conto de Fadas e Teoria Sócio-cognitiva

Em palavras de Bandura (2008), o fato de a princesa ter que ir se casar e descobrir, por assim dizer uma vida nova, ela se tornaria um ser agente, estaria separada dos pais e ia ter uma vida própria, ia agir sobre sua vida.

Quando a criada se nega a obedecê-la até mesmo usurpa o seu papel de princesa, nota-se assim claramente que, a princesa não havia desenvolvido maturidade, não era agente de sua vida, visto que não tomou partido em defender a sua posição, simplesmente cedeu à criada. Não havia desenvolvido a antecipação, uma das características da agencia pessoal." Nessa forma de auto-orientação antecipatória, o comportamento é motivado e direcionado por objetivos projetados e resultados previstos, em vez de ser atraído por um estado futuro irrealizado" (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008, pg. 75).

O único objetivo que a princesa tinha era de se casar, quando esta assentiu com a criada em trocar de lugar com ela, não pensou nesse objetivo inicial, fazendo com que seu futuro fosse incerto, poderia até mesmo ter morrido quando o fez, mas não era madura ainda, não agiu sobre sua vida, mas deixou com que a criada o fizesse, perdendo sua posição como princesa e futura noiva.

Em relação a morte de seu cavalo, por ordem da criada, e este ter sua cabeça pendurada no portão, onde a princesa passava todos os dias era pra indicar que a princesa deveria agir, auto-refletir em qual era o seu objetivo, se ficaria assim por toda a vida, criada, ou agiria a fim de atingir o objetivo inicial e ter a sua vida de volta, casando-se.

Quando o guardador de gansos tenta arrancar seus cabelos e a princesa reage, dizendo-lhe não por três dias, ela utiliza-se de símbolos, que é a linguagem que expressa o pensamento, outro aspecto da agencia, mencionado por Bandura:

> "os símbolos são o veículo do pensamento e, simbolizando suas experiências, as pessoas podem proporcionar estrutura, significado eo continuidade para suas vidas. A simbolizarãotambém proporciona que as pessoas armazenem as informações necessárias para orientar comportamentos futuros. " (Bandura; Azzi;Polydoro, 2008 p. 100).

A princesa muda a sua atitude, notou uma vez que, anteriormente, havia cedido à criada, agora ela não o faria mais, pois foi a atitude de aceitação que fez com que tudo aquilo lhe ocorresse, então ela nega ao menino mesmo com a vontade que ele tinha de lhe cortar o cabelo.

O conto mostra que, os três aspectos que caracterizam o desenvolvimento do indivíduo, mostrados por Bandura(2008): o ambiente, o comportamento e os fatores internos, definem sim quem nos tornamos. Isso ocorre com a princesa do conto, pois por causa de seu comportamento imaturo, ela teve que estar em um ambiente para o qual trabalhava pesado, sendo que era uma princesa. Esses três aspectos na vida da princesa que virou criada, por causa de sua imaturidade, foram os aspectos que, fizeram com que ela desenvolvesse maturidade suficiente para não repetir os mesmos erros. Sendo assim, as vezes é dificil, mas temos que ser verdadeiros e lutar pelo que acreditamos, só assim conquistamos autonomia.

7. Metodologia

A metodologia usada para a realização foi bibliográfica, portanto exploratória, num método qualitativo, tendo como teoria fundamentada nas idéias de Bettelheim (2005) e,

a Teoria Sócio-Cognitiva de Bandura(2008), no que se refere a fazer do indivíduo um ser agente de sua própria vida.

Também caracteriza-se como pesquisa exploratória, visto que esta, busca levantar informações sobre determinado objeto, "mapeando as condições de manifestações desse objeto". E também uma pesquisa explicativa, já que procura estudar os fenômenos existente no objeto de pesquisa, ou seja, "identificar as causas" através, neste caso, do método qualitativo. Assim, ao analisar os contos, procura-se entender os construtos que envolve a criança. (Severiano, 2007, p. 123)

8. Discussão e Resultados

Como já dizia o filósofo inglês Locke (1632-1704), a criança é uma tabula rasa, nasce sem conhecimento, como se estivesse em branco, e a medida que vai aprendendo, essa tábula vai sendo marcada.

O aprendizado que a criança recebe deve vir de maneira natural, devemos falar a linguagem infantil. Diante dos estudos feitos nesse artigo, nota-se que o que cumpre tal papel são os contos de fadas, trazendo histórias que as interessam, lhes causam curiosidade, aguçam sua criatividade e até mesmo trabalham com o seu psicológico, na personalidade e desenvolvimento. Os temas que esses abordam vão de encontro com os conflitos das crianças, conflitos esses que elas devem passar sozinhas, com suas próprias forças.

Segundo Bandura(2008), todos têm de agir pela própria vida, independente dos problemas ou desejos. A criança também consegue virar um ser agente de sua vida, uma maneira que ela encontra para desenvolver essa agencia é a modelação. Os contos de fadas ajudam em tal modelação, pois os próprios personagens nas histórias podem suprir essa necessidade.

Abramovich (2001) fala que para poder entender as nossas vidas, olhamos as dos outros, buscamos exemplos a seguir por meio de observações. Com a criança e os contos de fadas é assim que ocorre. A autora mostra que as crianças se identificam com os personagens,

escolhe com quem ela quer se parecer, e quando o mocinho, por exemplo, sai vitorioso no final, e tem a aparência corajosa de boa pessoa, a criança quer se parecer com ele. Bandura (2008) trata disso, ao falar sobre a modelação, em que não se copia fielmente a pessoa, ou o modelo, mas se captura o que mais lhe interessa, e ligando com as idéias de Bettelheim (2005) e Abramovich (2001), a criança suga dos personagens coragem, força, determinação, para então aplicar em suas vidas.

Os contos não são diretos quando à resolução de problemas, eles fazem com que as crianças se identifiquem com eles no seu íntimo. Não é como se fosse um livro de alto ajuda, com um problema explícito tal qual sua solução. Os contos fazem com que as crianças arranjem soluções internas, são implícitas, para uso individual de cada um. As crianças necessitam dessa ajuda. Bettelheim (2005) fala que esse aspecto é essencial, por isso não se pode explicar sobre

que problema o conto esta tratando, e sim deixar com que a criança tire suas conclusões. Que a criança retire dali, o que ela precisa naquele exato momento. Se para sermos seres agentes necessitamos refletir sobre os nossos interesses e sobre como consegui-los, como que traçando um plano, a criança deve fazer da mesma maneira, não se deve dar soluções para os problemas dela, mas sim ajudá-la a encontrá-los.

Segundo o conto trabalhado, ele exemplifica como as crianças podem tirar proveito dos contos de fadas, pois esse trata sobre a maturidade, autonomia e agência. Quando há tais características, os pais não podem desenvolvê-los nas crianças, Bettelheim (2005) mostra que isso cabe à própria criança, é algo interno, que deve ser feito na hora correta, não pode tardar, por segundo o autor, se a maturidade não chegar, tragédias podem ocorrer, como no caso da princesa, perdeu o seu cavalo falante. Notamos isso no fato de que a mãe da princesa a ajudou, dando tudo o que precisava para a viagem, porém esta não soube como usá-los. Quando tudo ocorria como a mãe havia preparado, a princesa estava bem, mas quando a situação mudou, ela não sabia o que fazer, mostrando que não estava madura, mesmo com a mãe lhe dando o que precisava.

O conto mostra que para ter maturidade, para ser agente, devemos nos esforçar, devemos agir, não esperar que o mundo, ou os pais o façam. As experiências que tiramos de nós e de outros ajudam, então os pais percebem que devem deixar os filhos terem experiências pois, segundo Bandura (2008) as pessoas aprendem por meio de experiências.

9. Considerações finais

Apesar das teorias se divergirem, sendo uma psicanalítica, que terá um olhar para o interior da pessoa, e outra sócio-cognitivista, voltado para a relevância da influência do mundo exterior na subjetividade, é possível observar que os contos trazem inúmeros benefícios às crianças. No olhar da psicanálise, os contos favorecem as emoções, proporcionam emoções necessárias que as crianças precisam, e as ajudam a lidar com as emoções que passam em suas vidas. Já no sócio-cognitivo a ajuda é mais externa, é como o que fazer, e como fazer, quais os problemas que está passando, e como pode resolvê-los, de maneira que as emoções são compreendidas através de uma consciência e não de forma inconsciente, mas racional, que estabelecerá estratégia. Porém ambas as teorias ajudam no desenvolvimento da criança, e amostra que para conseguir algo na vida, ou passar por algo, é preciso luta, sem desistências. Somente assim se chega ao final feliz.

Agradecimentos

Agradeço primeiro a Deus por estar sempre ao meu lado, me dando todas as forças necessárias. À minha família por me dar todo o suporte para a conclusão dessa graduação, aos meus colegas de sala, pois é como dizem, sabemos o caráter das pessoas quando os problemas surgem, e diante dos desafios que se formar traz, pude perceber a bondade em muitos e o senso de ajuda, por sempre se apoiarem um nos outros, afinal estamos todos no mesmo barco. Especialmente à Adrielle, Danielle e Priscila, por todos os momentos de desespero, me tranqüilizaram e me deram toda a ajuda possível. À minha orientadora por me prestar de seu tempo.

Referencias

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2001

AZZI, R. G. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. In: Psico, v. 41, n. 02, 2010, p. 252-258.

BANDURA, A; AZZI, R. G; POLYDORO, S. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas.19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONTES, A. P; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia e resiliencia: apontamentos da literatura sociocognitiva. Campinas, 2012.

FRANZ , M. L. von. A interpetração dos contos de fadas. São Paulo: Paulus, 2012.

LOCKE, John. Ensaio acerca do entendimento humano. 1690.

MACHADO, Ana Maria. Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PEIXOTO, M. A; VIANA N. O significado dos contos de fadas. In (Educação, cultura e sociedade- Abordagens críticas da escola. Edições germinal, 2012). 6º edição. São Paulo: Pearson, 2010.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23a. edição revisada e atualizada - São Paulo: Cortez, 2007.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. 11. Ed. Ver., atual. E ampl.- São Paulo: Global, 2003.

NIETZSCHE E O TEMA DA EDUCAÇÃO - PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL, ALÉM DA MORAL E DO ADESTRAMENTO

Anderson dos Santos de Sousa[16]

Adelino F. Oliveira[17]

Resumo

O presente artigo tem como objetivo central analisar os elementos do pensamento do filósofo alemão Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), a abordarem o tema da educação. Tendo como referência a análise crítica que Nietzsche realiza ao ensino do século XIX, analisar-se-á, em chave crítica e problematizadora, as características da educação brasileira, fundamentada na lei de Diretrizes e Bases (LDB). Tanto as questões e abordagens de Nietzsche sobre o tema da educação, quando as diretrizes da LDB servirão como base para refletir-se sobre novas perspectivas educacionais, avançando para a proposição de uma formação integral do indivíduo, a possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades mais humanas, tornando-o autor de sua própria existência. Para fundamentar estes conceitos realizou-se rigorosa pesquisa bibliográfica, sempre observando as contribuições de pensamento de Nietzsche para uma educação que proponha o "sim a vida", à formação integral, proporcionando ao humano uma perspectiva de si, o conhecimento próprio, para então realizar suas ações desejadas.

Palavras Chave: Nietzsche, Educação, LDB, Arte, Formação Integral.

[16] Graduando em Pedagogia pela Faculdade Network.

andersonpedagogia@hotmail.com

[17] Professor, Mestre e Doutor em Filosofia: adelino.oliveira@terra.com.br

Abstract

The present Article has as a main objective analyze the elements of the thought of German philosopher Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), to address the issue of education. Taking as a reference the critical analysis that Nietzsche carries out the teaching of the 19th century, it will analyze in key critical and problematizing, characteristics of the Brazilian education, grounded in law of Guidelines and Bases (LDB). Both the issues and approaches of Nietzsche on the theme of education, when the guidelines of the LDB will serve as the basis to reflect on new educational perspectives, advancing to the proposition of an integral formation of the individual, to enable the development of their potential more human, making it the author of his own existence. To substantiate these concepts took place rigorous bibliographic research, always observing the contributions of Nietzsche's thought for an education that propose the "yes to life", the integral formation, providing a human perspective of itself, the own knowledge, to then achieve their desired actions.

Keywords*: Nietzsche, Education, LDB, Art, Integral Training.*

1. Introdução

É necessário compreender a educação como algo além da base proposta pelo Estado, como uma proposta de instrução do ser, desta forma entende-se que, "o conhecimento trabalha como instrumento da potência [...] a quantidade de querer conhecer é proporcional ao crescimento da vontade de potência da espécie" (BRUM, 1986). Seguindo esta linha de pensamento, compreende-se que a educação não deve limitar-se ao "pleno domínio da leitura, escrita e cálculo", como afirma o inciso I do Artigo 32 da LDB.

Sabe-se que o objetivo educacional do Estado é a formação de profissionais (mão de obra) para a sociedade, entretanto a educação deve proporcionar o desenvolvimento do indivíduo, para então formar homens. Logo, deve-se repensar o caráter educacional, os modelos e as práticas escolares. A sociedade contemporânea valoriza em demasia o desenvolvimento das tecnologias, propiciando uma cobrança absurda, que exige a formação rápida, no entanto, este modelo de educação menospreza as características do indivíduo. Esta proposta educacional inicia-se na educação básica, onde a criança é acostumada a uma rotina industrial e os conteúdos trabalhados na sala de aula são apresentados de forma tecnicista e fragmentada, tendo como objetivo acostumar a criança ao modelo da linha de montagem, aos moldes do mercado de trabalho, formando assim o trabalhador e nada além.

Por que então, pensar a educação como desenvolvimento das potencialidades humanas? Exatamente para não formarmos apenas trabalhadores. O homem necessita ser o autor de sua própria vida e é a escola que deve propagar estes ideais! Sim, a escola! O âmbito escolar deveria inclinar-se para o desenvolvimento das potencialidades artísticas e reflexivas do ser humano, promovendo no indivíduo o conhecimento de si, da cultura e da sociedade. Entretanto, os

objetivos educacionais refletem o pensamento de uma sociedade que transmite e propaga um ideal supérfluo[18], que aliena e banaliza a subjetividade.

A escola utiliza de diversos meios para domesticar[19] o indivíduo. Logo, a proposta kantiana[20] de educação, "cuidar, adestrar (tirar a animalidade) e, só então (em muitos casos na universidade) educar", foi reduzido a um ideal técnico e superficial. Atualmente este modelo educacional é aceito e aplaudido de pé pela sociedade. É estranha a compreensão e aceitação desta proposta educacional. Observando-a e, referenciando-se no pensamento nietzschiano, a escola é vista aqui como "depósito de crianças" e ao educador, cabe toda a responsabilidade de formar o indivíduo, mesmo sem todo o aparato necessário, pois o descaso pela educação inicia-se pelo Estado.

Pensar a educação sobre uma perspectiva que não seja a formação para o trabalho é quase uma imoralidade na sociedade atual, aos olhos daqueles que defendem o modelo educacional contemporâneo, outro modo não cumpriria a demanda para as necessidades da sociedade. Repensar as práticas escolares, e aplicar um modelo de ensino que vise o desenvolvimento do indivíduo é inviável, para os defensores da educação atual, ao modelo da sociedade contemporânea. É necessário compreender o caráter educacional como "a preparação do homem para a liberdade, para a criatividade" (Gallo, 1995). Os conhecimentos trabalhados na escola devem proporcionar o indivíduo à escolha própria, ou seja, educar o indivíduo para que ele mesmo possa escolher sua profissão, sua vida, tornando-o consciente de sua singularidade, de suas diferenças e da importância de seu relacionamento com os demais indivíduos. Logo, ele compreenderá sua importância na sociedade, e assim, contribuirá para o desenvolvimento desta.

Este artigo estrutura-se na crítica nietzschiana à educação, na reflexão das características educacionais presentes na LDB e nas consequências que este modelo educacional proporciona ao indivíduo. Logo, visa contribuir com uma proposta educacional que viabilize uma educação integral e proporcione ao educando o conhecimento de si, possibilitando ao mesmo uma nova perspectiva de existência.

2. Referencial Teórico

[18] Compreende-se aqui por "supérfluo" a ideologia que tange os ideais de consumo, de ascensão profissional consequente de um sucesso repentino, que despreza o conhecimento de si, valor fundamental para existência humana, ou seja, a valoração de uma ideologia desnecessária para o ser humano.

[19] Neste aspecto, observa-se, na LDB, demasiada ênfase ao vínculo dos conteúdos escolares com a profissionalização do indivíduo, habituando a criança, desde a iniciação escolar, a uma rotina que será seguida no mercado de trabalho.

[20]KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

Refletir os aspectos da educação, em seu caráter histórico, é pressuposto essencial para a compreensão da sociedade contemporânea, neste sentido deve-se observar o que se entende por educação e os objetivos do Estado para a educação.

Seguindo este pensamento compreende-se nos escritos de Nietzsche, que abordam o pensamento educacional, que a educação tomou sentido oposto a sua essência, ou seja, "a educação não é uma questão meramente burocrática, como a modernização leva a crer" (Nietzsche, 2009, p. 13).

Este artigo baseia-se na crítica nietzschiana sobre a educação do século XIX, bem como escritos de autores referenciados, no decorrer do artigo, no filósofo alemão, que compreendem a educação como formação do homem e elevação cultural, realizando assim uma crítica à concepção de educação do Estado e a sua formação para o trabalho.

Do mesmo modo será analisada, em chave crítica e problematizadora, as características da educação brasileira, fundamentada na lei de Diretrizes e Bases (LDB), com o objetivo de confrontar o pensamento nietzschiano com o pensamento educacional contemporâneo, buscando assim compreensão, reflexão e uma possível formulação de proposta educacional.

3. Metodologia

A abordagem realizada neste projeto restringe-se à análise bibliográfica. A escolha deste método é consequência do vasto conteúdo teórico apresentado por Nietzsche, a respeito da formação do homem, bem como os demais autores pesquisados e da leitura e reflexão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Desta forma, o instrumento utilizado para a elaboração deste artigo foi à pesquisa, análise e reflexão do material bibliográfico. Logo, a pesquisa torna-se qualitativa, pois questiona o modelo educacional e as contribuições do mesmo para a educação do indivíduo.

4. Reflexões do Pensamento Educacional Contemporâneo sob uma Perspectiva Nietzschiana.

O presente artigo tem como ponto fundamental e inicial a análise do pensamento de Nietzsche, discutindo a dimensão da vontade de poder. Neste ponto, Nietzsche analisa que:

> Se nada fosse "dado" como real, exceto nossos desejos e paixões, nossos impulsos – pois pensar é a relação entre os impulsos: isso que é dado não bastaria para compreender também o mundo mecânico, material? Não como uma ilusão, aparência

> ou representação, mas na mesma ordem de realidade dos nossos afetos, uma forma primitiva do mundo dos afetos, na qual esteja encerrado em uma unidade tudo o que se ramifica, se configura e se debilita no processo orgânico, uma espécie de vida instintiva em que todas as funções orgânicas, como auto-regulação, assimilação, nutrição, eliminação se acham ligadas umas às outras – uma forma prévia de vida? Esse raciocínio não é apenas lícito, mas algo imposto pela consciência do método. Uma moral do método, a qual não se pode subtrair é aquela de não admitir várias espécies de causalidade quanto não se chega a uma só. Se reconhecemos a vontade como atuante, na causalidade da vontade – a crença nisso é a crença na causalidade mesma –, temos então que ver a causalidade da vontade como única. Vontade só pode atuar sobre vontade e não sobre "matéria": é preciso arriscar a tese de que onde se reconhecem efeitos, vontade atua sobre vontade – e de que todo acontecer mecânico, na medida em que nele age uma força, é força de vontade, efeito da vontade – a vontade de poder; se fossem reconduzidas todas as funções orgânicas a essa vontade de poder, se obteria o direito de definir toda força atuante como vontade de poder. O mundo visto de dentro, definido de acordo o seu "caráter inteligível" – seria justamente "vontade de poder" (NIETZSCHE, 1999, p. 310).

Inspirado neste pensamento nietzschiano emergem diversas questões intrigantes. Destaca-se então a seguinte indagação provocativa: Qual o objetivo da educação na sociedade contemporânea?

Refletindo os aspectos educacionais da atualidade, e tendo como referência o pensamento de Nietzsche a respeito da educação do século XIX, nota-se que a educação na sociedade contemporânea, ainda, impõe um caráter moral e civilizatório. Silva (2011) salienta a reflexão do pensamento nietzschiano, a respeito da educação do século XIX, bem como os aspectos educacionais atuais, que tem em sua essência, semelhanças com a educação da época do filósofo.

Nietzsche (1999, p. 310) questiona a realidade, a nossa razão. Para o filósofo, a única realidade é a de nossos impulsos e paixões, logo se faz necessário compreender o mundo de acordo com a realidade de nossas emoções. Analisar os elementos do pensamento de tal filósofo no âmbito educacional vai além da simples abordagem de conteúdos, métodos ou metodologia, ou seja, a educação transmite uma moral metodológica, o que torna impossível esquivar-se de tal ideologia, para tanto, somente o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo pode sobrepor a tal moral.

Compreender Nietzsche no âmbito escolar é propor uma educação que possibilite ao indivíduo criar, recriar, pensar, repensar o seu ser, tudo aquilo que o mesmo construiu, ou visa construir, ou seja, a cada aprendizado novo, o indivíduo repensa tudo o que já possui.

O Aforismo 36 citado acima contempla uma vasta reflexão sobre a possibilidade da elevação deste homem livre perante uma sociedade que o limita. Nietzsche aborda aspectos como a vontade e o ser criativo, são estes aspectos que fazem refletir o caráter educacional do pensamento nietzschiano, pois a educação atual consiste em uma moral, que é disseminada de

diversas formas[21], sendo impossível esquivar-se dela, e caso isso ocorra, a sociedade utiliza de diversos artifícios para adestrar este indivíduo que não se adapta ao contexto social, às imposições.

Silva (2011) apresenta de forma clara a concepção de Nietzsche sobre as palavras: Formação, Educação, Civilização e Adestramento. Compreende-se que o vocabulário alemão proporciona grupos linguísticos que podem confundir o leitor, e isso, somado com a ironia e os artifícios utilizado por Nietzsche para dificultar a leitura de seu texto, tornando-o mais complexo. Segundo o autor, Nietzsche compreende o conjunto de palavras (formação, educação, civilização e adestramento) como forma de congelar as pulsões, a qual torna o homem dócil, subordinado ao costume, a serviço da sociedade. Neste aspecto, domesticação é tornar o homem dócil, civilização é o modo de tornar todos iguais, ou seja, sem ascensão ou decadência. Logo, a educação e a formação é o modo de impedir qualquer transformação do ser, sendo a cultura justamente o contrário, pois é em ambientes mais tensos, sofrendo os mais terríveis males, que surge o artista, contrapondo o contraste social. Entretanto, deve-se conceituar a palavra cultura, para que a mesma não seja confundida com os artifícios impostos para sua banalização, atualmente, também chamados de cultura moderna.

É através de uma educação que proponha o sim à vida que deveria estruturar-se a educação, segundo o pensamento nietzschiano, podendo assim, promover um indivíduo que seja o autor de sua vida, podendo modificar sua existência.

Os dois escritos, o Aforismo 36 de Nietzsche (1999) e o tópico da tese de Silva (2011), são de demasiada importância para a elaboração deste artigo, pois o aforismo é a ideia inicial da formação de um homem criativo, livre, ou seja, a fonte da ideia de uma educação que vise à emancipação do ser. Já os escritos de Silva (2011), contribuem para a compreensão do vocabulário utilizado por Nietzsche e também uma nova perspectiva e reflexão do pensamento do filósofo no âmbito educacional, através de uma pesquisa bem elaborada e de fácil entendimento. A respeito deste tema, Gallo (1995, p. 36) se expressa de forma clara. Segundo o filósofo "educar é dar condições a cada pessoa para que ela se descubra, enquanto indivíduo livre e ser social".

O caráter moralizador da educação atual, elevando conceitos de 'bom homem', de 'boa profissão', desqualifica a educação em seu sentido histórico. Esta educação liberal, entendida aqui como moralizadora, aquela que define o que devemos fazer, ou seja, o que é 'bom ou mal', é imparcial, no sentido de direitos iguais, na realidade não existe igualdade, pois doutrina o indivíduo a pensar fragmentado[22], estereotipado, submetendo o mesmo a viver algo

[21] Sobre a hipocrisia moral: Nietzsche (2011, §24, p. 41).

[22] Uma educação nestes moldes anula a compreensão da sociedade como um todo, facilita e propaga a banalização da violência, industrializa a cultura, manipula-se a informação e dificulta a comunicação. Para uma reflexão mais abrangente sobre estes aspectos: OLIVEIRA, Adelino F. A Via da Educação e as Perspectivas de Humanização no Contexto da Pós-Modernidade. In GOMES, Cândido Alberto; NASCIMENTO, Grasiele Augusta Ferreira; ROEHLER, Sonia Maria Ferreira (ORG). **Culturas de Violência, Culturas de Paz**: da reflexão a ação de educadores, operadores do Direito e defensores dos direitos humanos. 1ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

programado, que ele mesmo não participou de sua elaboração. Este é o processo no qual Nietzsche ressalta a importância da educação, para o filósofo o processo educacional depende exclusivamente do indivíduo, pois "o prazer de formar e transformar é um prazer original! Nós não podemos compreender outro mundo a não ser aquele que nós mesmos tenhamos feito" (Nietzsche, 1999. p. 300).

. É este o caráter educacional que o filósofo ressalta: a criação! Proporcionar ao educando criar-se e recriar-se, e a cada aprendizado, repensar seu conhecimento. Somente assim, formarão homens éticos e conscientes de suas ações, estes poderão proporcionar a sociedade um ambiente coletivo, de inspirações recíprocas, ou seja, uma sociedade de homens comprometidos com o todo.

O pensamento de Nietzsche visa à formação integral do indivíduo, proporcionar ao humano uma perspectiva de si mesmo, o conhecimento próprio, para então realizar suas ações desejadas. Para o filósofo "o objetivo da educação seria promover a cultura e esta por sua vez, através do homem, possibilitar as forças da natureza seu desenvolvimento" (Alessi, 2009. p. 26). Compreende-se então, que a educação deve visar à formação do "homem consciente de si mesmo, senhor de seus atos e de seu saber, capaz de manter uma relação fraterna e autônoma com todas as demais pessoas" (Gallo, 1995. p. 30). Logo, o processo educacional é o processo de evolução do indivíduo, o 'vir a ser', deste modo, cabe à educação propiciar ao indivíduo o aprender a aprender[23], pois é somente assim que o indivíduo pode criar-se e recriar-se quando necessário.

A reflexão a respeito deste pensamento possibilita a compreensão da necessidade de modificar o modelo educacional contemporâneo, para que seja possível uma educação que proporcione liberdade de escolha ao indivíduo, ou seja, que este possa escolher o que 'virá a ser', se emancipar das ações programadas pela moral do Estado. Esta possibilidade se encontra na busca pelo conhecimento, pois este "tem relação estreita com a vida do homem e suas necessidades vitais" (Brum, 1986. p. 36), e na perspectiva educacional, esta busca necessita de um ambiente que estimule o conhecimento, mas um conhecimento totalmente diverso do cartesiano, racional e fragmentado, para que o educando se incline em busca deste conhecimento.

Foram abordados e refletidos, até então as concepções nietzschianas, e de alguns pensadores que seguem o pensamento do filósofo alemão, a respeito da educação. No tópico a seguir serão analisados e refletidos aspectos presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional. Os valores presentes na Lei, e o caráter civilizatório, moral e mercadológico existentes nos conteúdos trabalhados no âmbito escolar, bem como os resultados consequentes deste caráter educacional.

[23] Compreender que a aprendizagem ocorre em seu processo, e não em seu término, logo o indivíduo compreenderá que toda ação, seja ela positiva ou negativa (segundo os valores do humano), têm em si seu objetivo e pode, caso refletido com a devida crítica, propiciar o aprendizado do indivíduo e consequentemente a sua superação.

4.1 Os Valores e Implicações Existentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Tendo como referência básica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), em seu Artigo 32, o ensino deve estar em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação, na escola, de condições de aprendizagem para:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Nota-se que o objetivo principal da educação é formar a criança para que a mesma proporcione os resultados esperados pela sociedade, neste aspecto deve-se questionar, problematizar quais os objetivos desta sociedade: dar oportunidade para que o indivíduo desenvolva suas potencialidades "criando sua própria existência" ou aquele que reproduza o modelo vigente, em um movimento apenas de formatar o indivíduo?

Seguindo as propostas apresentadas na LDB, nota-se que a educação não "vislumbra o discernimento complexo da sociedade" (Oliveira, 2012. p, 135), pois não rompe com a moral imposta no âmago da LDB. Este é um dos grandes desafios contemporâneos da educação, a criticidade, sensibilidade, a busca da compreensão política, ética e social, o comprometimento do indivíduo com a sociedade e consigo mesmo.

Analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nota-se a ênfase dada à formação profissional do educando. Do ingresso da criança aos 4 (quatro) anos até a conclusão do ensino médio, que ocorre aos 17 (dezessete) anos de idade, a Lei salienta, constantemente, a importância do vínculo[24], bem como o desenvolvimento da qualificação profissional. Somente no capitulo IV, Artigo 43°, que tange a Educação Superior, a Lei ressalta a importância do estímulo à "cultura, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo".

[24]§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Compreende-se que a sociedade necessita capacitar e qualificar indivíduos para o mercado de trabalho, o que resultará no desenvolvimento social e, também, do indivíduo, porém pensar a educação somente com essa finalidade é sucumbir seu caráter humanista e cultural. Pautando-se na legislação, a educação brasileira leva treze anos, caso o educando ingresse na faculdade, para almejar uma educação cultural, reflexiva e cientifica. Por que não iniciar este projeto já nos primeiros anos escolares? Por que colocar em risco o processo formativo destes jovens? Estas indagações são necessárias para refletir de forma crítica a educação nacional, um pensamento cujos valores sejam observados desde sua criação, para que então seu caráter moral e administrativo ceda lugar ao pensamento ético-educacional, ou seja, o processo educativo deve ser pensado como processo reflexivo, crítico que resulta transformação, logo o caráter moral e civilizatório cede lugar a possibilidade de mudança e emancipação do indivíduo.

A LDB no ano de 2013 completará 17 anos de existência e ainda possuí falhas significativas para a educação nacional, principalmente no que tange a qualidade de ensino, pois da margem ao velho pensamento de que 'o importante é estar em sala de aula'[25]. Desta forma, compreende-se que a qualidade de ensino não é referenciada pela quantidade de horas que o aluno permanece no âmbito escolar, o ensino de qualidade ocorre de acordo com o conteúdo trabalhado, a forma como o qual é trabalhado e com o trabalho docente, tendo o total respaldo da instituição de ensino, bem como o Estado.

Analisando os objetivos da educação nacional compreende-se que, a mesma, possui seus problemas já nos preâmbulos da Lei, o que resulta em um ensino defasado que tem como único objetivo formar o trabalhador satisfeito com seu salário, apto para alimentar os desejos do Estado. Entretanto, em uma sociedade que visa o desenvolvimento[26] próprio, bem como o de seus indivíduos, torna-se cada vez mais necessário uma educação para além desta moral, uma formação crítica do indivíduo que seja capaz de colocá-lo defronte à realidade e à perspectiva de mudança.

Os valores impostos na LDB consistem na superficialidade da educação, no caráter técnico, despreza a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades artísticas do indivíduo, bem como sua perspectiva de desenvolvimento. Na contramão deste pensamento, a educação nietzschiana propõe uma nova reflexão sobre educação, que visa o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, ou seja, que possibilitem a cultura, despertando a genialidade do indivíduo. É válido ressaltar que Nietzsche não era contrário à qualificação técnica do

[25] Ocorre atualmente demasiada demanda de professores para o ensino público. A falta de educadores proporciona ao Estado a contratação de profissionais de outras áreas para lecionar, desta forma, profissionais que não se dedicaram, e até não vislumbraram, ao trabalho em sala de aula, atuam como educadores e, muitas vezes, não têm o menor compromisso com a educação pública. Logo, reproduz-se a desvalorização da educação, tanto pelos educandos, como por estes profissionais que adentram no âmbito escolar com o intuito de 'passar o tempo', até conseguirem atuar na sua área de específica.

[26] 'Desenvolvimento' nos moldes do sistema econômico vigente, a prosperidade adquirida através do capital financeiro e do consumo.

indivíduo, entretanto, o filósofo considera fundamental o aparecimento dos ‘gênios’ capazes de desenvolver a cultura (Alessi, p. 14, 2009).

Todavia, uma educação voltada somente para a superficialidade do caráter técnico forma indivíduos, cada vez mais, insatisfeitos com seu trabalho, bem como com sua existência. Logo, favorecer na educação a reflexão de valores fundamentais para existência humana é demasiado importante para o entendimento do indivíduo de todo o contexto que o envolve, proporcionando a ele, criar e recriar possibilidades, sempre que encontrar-se em situação adversa. Tal educação favorece o pensamento crítico, a reflexão, tão desvalorizada na sociedade contemporânea, que enaltece cada vez mais a informação rápida, a não ‘digestão’ da informação.

O objetivo de educação, imposto pelo Estado, é contrário ao sentido de educação, que visa o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Nota-se este aspecto através dos artifícios utilizados pelo Estado para manter a educação como tal, como por exemplo, o Parâmetro Curricular Nacional (PCN). A este respeito, Grisotto (2002) descreve que, através do PCN o Estado dissemina sua moral, ou seja, cria um pensamento educacional voltado para as necessidades econômicas e “engessa” o currículo, fazendo com que os educadores não fujam do modelo imposto, deste modo retiram qualquer possibilidade de trabalhar a autonomia e a subjetividade de cada educando. Logo, esta proposta de currículo apresenta o conteúdo como “dado irrevogável”, visando à formação de pessoas acomodadas (Grisotto, 2002. p, 2).

Desta forma, o que buscamos aqui, é a reflexão crítica do pensamento educacional contemporâneo em nossa sociedade. Compreende-se a necessidade de repensar o modelo educacional, bem como a estrutura escolar e os conteúdos nela trabalhados. O currículo escolar necessita estar em concordância com a realidade do aluno, proporcionando a ele a reflexão e crítica à sociedade, para que então o indivíduo possa ser o autor de sua própria existência. O resultado desta educação não favorece apenas o educando, mas também a sociedade que conta com um indivíduo ético e que busca o seu desenvolvimento pessoal e social.

O PCN apresenta uma proposta pedagógica que instrumentaliza os conteúdos trabalhados em sala de aula, ou seja, os conhecimentos abordados pelo docente são apresentados de forma fragmentada, da mesma forma como são expostos produtos em supermercados, proporcionando assim a dissociação de temas que necessitam de ampla reflexão. Esta proposta pedagógica, amarrada pelo PCN, dificulta aos professores novas metodologias educacionais, ressalta e acomoda o pensamento especifico e fragmentado, totalmente contrário a uma educação integral, pois oculta a observação ampla do conhecimento humano, não valorizando a necessidade da totalidade humana, suas características, instintos, emoções e a relação do homem com a sociedade.

Referenciando-se aos escritos de Nietzsche, o filósofo alemão visava uma educação que compreendesse o processo de formação do ser humano, não se restringindo a profissionalização, totalmente o oposto da educação atual que, ao mesmo tempo, propaga uma educação fragmentada que serve a interesses pragmáticos da sociedade, ou seja, “uma educação

econômica, com fins políticos que visa à formação e criação de 'homens comuns'". (Nietzsche, 2009. p. 14).

4.2 Crítica à Educação Moral: A Arte como Característica da Educação Nietzschiana

Compreender a concepção de Nietzsche a repeito da educação exige debruçar-se a respeito de um dos pontos fundamentais de sua filosofia: a concepção de arte exposto na figura de Apolo e Dionísio.

A crítica nietzschiana à moral, à razão dá-se por consequência da perda do sentido da arte, da expressão dos sentimentos, das pulsões, a partir de Sócrates e, consequentemente, Platão. Segundo Nietzsche, toda a expressão artística da civilização grega é sucumbida por um pensamento racional, científico que é, segundo o mesmo, a decadência da civilização grega, pois o pensamento racional se contrapõe à arte e à vida, tornando-se uma moral. Surge então a crítica do filósofo alemão à "civilização socrática", para tanto Nietzsche utiliza como referência a arte grega arcaica (Machado, 1999), simbolizada nas figuras de Apolo (espírito da ordem, da racionalidade e da harmonia intelectual) e Dionísio (o espírito da vontade de viver, espontânea da música, o uno primordial). Entretanto, entende-se que Apolo não é contrário a Dionísio, mas sim uma unidade onde um é parte distinta do homem, logo o equilíbrio da existência humana consiste neste movimento apolíneo-dionisíaco.

Seguindo esta perspectiva apolíneo-dionisíaco e relacionando tais aspectos com a educação, compreende-se, de acordo com o pensamento nietzschiano que, uma educação, para além da moral e do adestramento, sustenta-se no conflito entre a realidade social do educando, sua experiência de vida, com a reflexão do educando sobre si mesmo, como consequência de sua experiência, e uma perspectiva de mudança, tanto da sociedade quanto do educando. Ou seja, o educando reflete sobre si, sobre a sociedade, compreende os aspectos que os envolvem e cria, de forma artística, uma possibilidade de mudança. Logo, o caráter educacional não se restringe a um "caráter básico", pelo contrário, vai além, proporciona ao educando a reflexão, o encontro com a arte, que se encontra no conflito entre o real e o sonho, no *caos*[27].

O que Nietzsche propõe é uma educação que ultrapasse o caráter escolar e proporcione a reflexão de valores da existência humana, cuja compreensão possibilitará ao indivíduo

[27]Segundo a filosofia nietzschiana, as dificuldades que passamos constantemente (*caos*), oportunizam a observação e reflexão, adequada, das reais necessidades do indivíduo, proporcionando a ele uma nova concepção para a sua existência. "[...] onde e como até agora a planta "homem" cresceu mais vigorosamente em altura, pensamos que isso aconteceu, toda vez, sob as condições inversas, que, para isso, a periculosidade de sua situação tinha antes de crescer até o descomunal, sua força de invenção e de disfarce (seu "espírito"...) desenvolver-se sob longa pressão e coação até o refinado e temerário, sua vontade de vida ser intensificada até a incondicionada vontade de potência: - nós pensamos que a dureza, violência, escravidão, perigo na rua e no coração, ocultamento, estoicismo, artimanha, diabolismo de toda espécie, que tudo o que há de mau, terrível, tirânico, tudo o que há de animal de rapina e de serpente no homem serve tão bem à elevação da espécie "homem" quanto o seu oposto..." (NIETZSCHE, 1999, p.56).

compreender a si mesmo, logo almejará meios para o seu desenvolvimento pessoal e consequentemente da sociedade. Para Nietzsche a educação deve incitar a formação (humana) do homem, do ser artístico e não, restringir-se a uma educação científica, ou seja, uma educação crítica da moral, proporcionando ao homem a criação de novos valores. O meio para fomentar este processo educativo é proporcionar ao educando o encontro da cultura, reflexão – aqui entendida como apolínea - com o *caos* da sociedade – dionisíaca. Entretanto, segundo Nietzsche, "a cultura não pode se reproduzir e crescer quando a educação está orientada para uma profissão, uma carreira, uma função, um cargo, quando é movido pelo 'espírito utilitário'" (Nietzsche, 2009, p. 14).

O que têm-se aqui é a profunda preocupação a respeito do ideal de educação. Nietzsche apresenta a educação como algo além do âmbito escolar, da profissionalização e da razão. O filósofo estrutura-se da arte dos gregos arcaicos para evidenciar que a razão, salientada e imposta a partir de Sócrates, torna a compreensão do mundo racional e não artística, como ocorria com os gregos pré-socráticos. A racionalização, segundo Nietzsche, é contra os impulsos do ser humano, solapa a vida (Nietzsche, 1999) e o processo educativo, seguindo estes moldes solidifica este ideal instrumentalista, racional e técnico, mantendo os valores e ideais da sociedade.

Desta forma, compreende-se a necessidade de uma educação que vise às potencialidades artísticas do indivíduo que, como ser temporal por excelência, necessita estar em constante processo de criação, reflexão e ação. Logo, doutrinar os seus impulsos, nada mais é que retirar o humano do ser. Neste aspecto a educação deve apresentar-se como processo que valoriza esse encontro do ser com o humano, salienta a importância do processo de formação de indivíduo e o resultado desta ação é "a formação do homem que vai além de suas profissões" (Nietzsche, 2009, p. 42).

. Nesta perspectiva, a educação não consiste simplesmente em instruir, informar, mas fazer despertar os sentidos, um "sim a vida" e este processo possibilita ao indivíduo superar as adversidades que se apresentarem a ele.

A educação nietzschiana apresenta através da arte a possibilidade de superar a moral imposta pelo tecnicismo e pela racionalidade do ensino. Propõe uma educação crítica, que vai além de metodologias e métodos, segundo o filósofo, "a tarefa educativa consiste não somente em suscitar determinadas representações, na consciência dos alunos, mas, sobretudo, fazer com que eles persigam a sua decifração" (Nietzsche, 2009, p. 31). O indivíduo deixaria de ser o camelo, que vaga pela escola sem saber o objetivo de estar ali, também não seria o leão, desregrado (que age irracionalmente), mas seria a criança, o artista, o que expressa e sente a vida, a natureza o uno primordial.

Desta forma, o sentido de educação consistiria em proporcionar ao indivíduo sua elevação, o seu desenvolvimento como ser único na sociedade, consciente de si, da complexidade do que o cerca e comprometido com o social. Compreende-se que a educação deve atender as necessidades da sociedade, entretanto, em sua essência, a educação deve primar

pela formação ética e crítica do indivíduo e este consciente de seu papel na sociedade, irá agir em busca do desenvolvimento pleno, da sociedade e próprio (Oliveira, 2012. p. 141).

5. Considerações Finais

As leituras e reflexões dos escritos de Nietzsche e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proporcionaram inquietações, provocações sobre o sentido e os objetivos da educação nacional. Entretanto, o que proporcionou demasiado espanto foram à ênfase em aspectos que vinculam a educação nacional ao trabalho, presentes na LDB. foram essenciais para a formulação deste estudo.

Compreende-se a importância do desenvolvimento social, da formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho, entretanto a educação não se restringe a formação profissional. Limitar a educação ao aspecto da formação para o mercado de trabalho é sucumbir seu significado histórico e objetivar a formação de servidores e não de cidadãos.

É evidente a necessidade de resgatar este sentido de educação e refletir novas práticas educacionais que tenham como objetivo a formação do indivíduo que conhece a si mesmo e a sociedade. Esta é a proposta deste artigo, através da reflexão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos escritos de Nietzsche, comparando ambos, torna-se claro que a educação atual necessita ser reavaliada e o processo de formação necessita promover a educação do pensar, dos sentimentos, da expressão, o processo de profissionalização é resultado e não o princípio de uma educação. A educação deve abranger o sentido de elevação cultural, o despertar dos sentidos, a afirmação da vida (Nietzsche, 2009, p. 45.).

Deste modo, assim como o indivíduo, o caráter educacional deve estar em permanente processo de análise, crítica e reflexão para que se possibilite ao indivíduo uma formação para o pensamento, para a vida. Repensar o modelo educacional é compreender o ato educacional além de conteúdos escritos (matérias na lousa, trabalhos de casa, etc.), a educação vai além e não pode ser reduzida a um conteúdo, a uma nota, a uma disciplina.

Referências

NIETZSCHE, Friedrich Wilhem. **Para Além de Bem e Mal**.São Paulo.Coleção os Pensadores, Ed. Nova Cultura, 1999.

_____. **Genealogia da Moral:** Uma Polêmica. São Paulo. Ed. Companhia das Letras, 2009.

_____. **Escritos Sobre Educação**.São Paulo. Ed. Loyola, 2009.

BRUM, Thomaz. **Nietzsche-As Artes Do Intelecto**. São Paulo. L&PM Editores, 1986.

Silva, Vagner da. **A Educação Pulsional em Nietzsche**. 251f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ALESSI, Flávio. **Implicações Contemporâneas Dos Escritos De Nietzsche Sobre Educação**. 96f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdades Network, 2009.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia Do Risco**. Campinas. Ed. Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 1963.

GRISOTTO, Américo. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Uma Abordagem Epistemológica Das Questões Éticas. 2002. 131f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2002.

WEBER, J. F. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <*http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm*>. Acesso: 22 abr 2013.

OLIVEIRA, Adelino F. **A Via da Educação e as Perspectivas de Humanização no Contexto da Pós-Modernidad**e. In GOMES, Cândido Alberto; NASCIMENTO, Grasiele Augusta Ferreira; ROEHLER, Sonia Maria Ferreira (ORG). **Culturas de Violência, Culturas de Paz**: da Reflexão a Ação de Educadores, Operadores do Direito e Defensores dos Direitos Humanos. 1ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

O ENSINO DE HISTÓRIA: A INFLUÊNCIA DA DITADURA MILITAR NO ATUAL ENSINO FUNDAMENTAL I

Suelen Cristina de Souza Lima[28]
Marli Naomi Tamaru[29]

Resumo
Essa pesquisa buscou mostrar através, de uma análise bibliográfica e prática, a trajetória da disciplina de História até se estabelecer nos currículos educacionais, com suas origens no período Colonial, passando pelo Imperial e consagrando-se realmente como disciplina na República, com base na análise da obra de Fonseca (2011) e nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Enfatizou-se o período da Ditadura Militar (1964-1985), pois esta disciplina, juntamente com a disciplina de Geografia, foi substituída pelos chamados Estudos Sociais, sendo estas duas retiradas dos currículos oficiais. A pesquisa de campo teve como objetivo principal analisar a prática do ensino de história na atualidade, mostrando as possíveis influências e vestígios que a ditadura militar pode ter deixado no atual Ensino Fundamental I.

Palavras- chave: História. Ditadura militar. Ensino Fundamental I. Metodologia.

Abstract
This research checked to show behind an annalistic and practice bibliography, the trajectory about History until establish on the educational resumes, with your beginning on the colonial period passing by the Empire and consecrating as a subject on the Republic, analyzing Fonseca work (2011) on the National Curriculums Parameters (1997). Emphasized the military dictatorship (1964-1985), because this subject with geography were change by social studies,

[28] Aluna do curso de Pedagogia 2013, Faculdades Network – Av. Ampélio Gazetta, 2445, 13460-000. Nova Odessa, SP, Brasil (email: suelen_csl@hotmail.com)

[29]Mestre em Multimeios – UNICAMP – Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História, leciona nas Faculdades Network – Nova Odessa-SP (email: marlinaomi@hotmail.com)

taking off these subjects of the officials curriculums the field research has as main objective analyze the practice of teaching history nowadays, showing possible influences and traces that military dictatorship could left on the current basic education.

Key words: *History. Military Dictatorship. Basic Education. Methodology.*

1 INTRODUÇÃO

O ensino de história vem sofrendo várias mudanças ao longo dos anos, muitas delas devido à influência da ditadura militar, que foi palco de várias reformulações no sistema educacional, como a substituição de História por Estudos Sociais. Esse artigo buscou analisar, por meio de análise teórica, a trajetória dessa disciplina de História desde a época do Brasil Colônia, passando pelo Império e República, com ênfase no período da ditadura militar e nas leis que norteiam o ensino de história.

Buscou-se também discutir e analisar as influências da ditadura militar (1964-1985) no ensino de história e na postura dos professores da época, bem como fazer uma reflexão acerca dos vestígios que essa ditadura deixou para o ensino de história nos dias de hoje e suas respectivas consequências metodológicas.

Tal investigação procurou mostrar através da pesquisa de campo, como é a prática do ensino de história atualmente, se existe ainda no ensino dessa disciplina a repreensão causada pela ditadura. A partir da análise das aulas de história de um quinto ano do atual Ensino Fundamental I, pretendeu-se fazer uma reflexão acerca dos possíveis fatores que tornaram as aulas de história tão escassas nas escolas e pouco interessante para os alunos.

1.1 ORIGEM DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA

A matéria de História demorou alguns anos para se estabelecer como disciplina escolar nos currículos escolares e passou por vários debates e reformulações que se deram ao longo dos anos.

Thais Nivia de Lima e Fonseca (2011) mostra a trajetória do ensino de História e suas múltiplas faces, abordando questões como quando a História se estabeleceu realmente como disciplina escolar, o que não aconteceu de imediato.

Segundo esta autora, "o fato, por exemplo, de os jesuítas ensinarem temas de história em suas escolas nos séculos XVII e XVIII não significa que este conhecimento já estivesse organizado como disciplina escolar" (FONSECA, 2011, p.15).

O conjunto de conhecimentos identificados como História, no âmbito escolar, foi se transformando ao longo do tempo e nem sempre foram os mesmos que conhecemos hoje. Somente a partir do século XVII, a História começou a se estabelecer como saber objetivamente elaborado e fundamentado teoricamente.

Durante a Idade Média até o século XVII, a História estava muito ligada à religião, e explicava o curso da história humana através de intervenções divinas. A História permaneceu por muito tempo assim, e somente no oitocentos foi que, segundo Fonseca (2011, p.21) "a História alcançou estatuto científico, com procedimentos metodológicos guiadores da investigação, com objetivos definidos". Ela mostra também que a trajetória da História ensinada nas escolas não correspondia a da História como campo do conhecimento, pois esse se confundia várias vezes com a História Sagrada, que era baseada na História Bíblica e que se utilizava de conhecimentos históricos como a catequese para ensinar a moral cristã e a doutrina religiosa da Igreja Católica.

Somente no século XVIII é que a História ganharia importância como conteúdo de ensino, pois ela seria destinada para a formação dos futuros herdeiros dos tronos europeus para formar a elite. Mesmo assim a História ainda não havia se estabelecido como disciplina escolar.

Com a influência do Iluminismo a História Profana foi substituindo aos poucos a História Sagrada, porém Furet [s.d.] citado por Fonseca (2011), afirma que a história como disciplina ensinável, fica na maior parte das vezes em segundo plano nos programas oficiais, que mais oferece temas para dissertações do que matéria para si mesma.

Mesmo após alguns avanços na educação no período da Revolução Francesa, século XVIII, a História ainda continuaria em segundo plano, servindo de base para os estudos clássicos, como a leitura. Na França, a História servia para contar os feitos das civilizações e explicar o progresso da humanidade. Porém, a pedagogia desse período se pautava muito mais nas festas cívicas e na celebração das memórias da revolução, deixando de lado seu papel de estudo do passado.

De acordo com Fonseca (2011), foi somente quando a História buscou um equilíbrio entre o erudito e o filosófico, que ela se estabeleceu por fim como conhecimento científico, se transformando assim em disciplina escolar no século XIX.

1.2 DISCIPLINA HISTÓRIA NO BRASIL: COLÔNIA, IMPÉRIO E REPÚBLICA

A colonização no Brasil, que começou a partir de 1530, se deu através do sistema de capitanias hereditárias e a monocultura da cana-de-açúcar. Como o Brasil era uma colônia de economia agrícola, a educação não parecia ser prioridade naquele momento, já que não era necessária uma formação especial para o desenvolvimento das atividades agrícolas. Mas apesar disso, segundo Aranha (2006), foram enviados, para o Brasil, religiosos jesuítas com o intuito de realizarem um trabalho missionário e pedagógico. Esses religiosos formavam a Companhia de Jesus, que chegou na colônia com a missão de catequizar os índios.

Essas atividades missionárias realizadas pelos padres jesuítas facilitariam a dominação da metrópole sobre os índios, por isso, essa educação assumia um papel de agente colonizador (ARANHA, 2006, p.139).

De acordo com Aranha (2006), foi uma tarefa muito difícil para os jesuítas a instalação de um sistema de educação em uma terra desconhecida e de costumes tribais. A Cia. de Jesus encontrou no Brasil uma realidade muito diferente da qual estava acostumada. Aqui os jesuítas precisariam fazer com que a catequese e a educação andassem atreladas, pois, acreditavam que sem a educação a colônia não se desenvolveria.

Os jesuítas eram orientados pelo *Ratio Studiorum*, um rigoroso plano de estudos da Cia. de Jesus. Este documento norteava as atividades educacionais dos padres para que suas atividades se dessem de modo igual em qualquer parte do mundo. Porém, esta Companhia percebeu logo que chegou em território brasileiro que o trabalho por aqui exigiria algumas inovações por conta das peculiaridades encontradas. Seria preciso fazer algumas concessões. Uma dessas concessões foi o esforço empreendido por parte dos padres em aprender a língua dos indígenas. Os jesuítas desenvolveram também uma gramática da língua dos índios que foi incorporada ao aprendizado das instituições. Outra inovação foi o uso do teatro, da dança e da música na propagação da doutrina cristã entre os índios.

No início de seus trabalhos educacionais, os filhos dos índios e os filhos dos colonos, aprendiam a ler e escrever juntos, no mesmo espaço. Porém a educação destinada aos índios tinha o objetivo de catequizá-los e torná-los dóceis para o trabalho. Já os filhos dos colonos tinham a possibilidades de estender seus estudos.

Relata ainda Aranha (2006) que, desde o século XVI, os jesuítas organizaram uma estrutura pra três cursos que poderiam ser feitos pelos filhos dos colonos após terem completado

o aprendizado de leitura e escrita. Eram esses os cursos de letras, filosofia e ciências e teologia e ciências sagradas.

As escolas jesuíticas dominaram plenamente a educação colonial até a segunda metade do século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil por Marquês de Pombal em 1759.

A primeira parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de História mostra a trajetória dessa disciplina em nosso país e apresenta a Caracterização da Área de História no Ensino Fundamental I.

De acordo com esses Parâmetros (1997), a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, "O Decreto das Escolas de Primeiras Letras", de 1827, estabelecia o que seria ensinado na escola. Dentre os conteúdos, estava presente a História do Brasil, que serviria para o ensino e prática da leitura.

Como vimos com Fonseca (2011), a trajetória da disciplina aqui no Brasil se deu de forma muito semelhante a do resto do mundo. A História a ser ensinada no Brasil baseava-se na História Civil que, usava o conhecimento para pretextos cívicos, e assim como em outros países também era articulada com a História Sagrada, que usava o conhecimento para ensinar sobre a moral cristã, como catequese. Porém, a disciplina de História ainda aparecia como optativa e facultativa nos currículos. (PCN's, 1997, p.19)

Apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, a disciplina de História conquistou sua autonomia. Seguindo a regulamentação do modelo francês, a História Universal predominou sobre a Sagrada. Em 1855, foi introduzida a História do Brasil, mas manteve-se a História Sagrada também como matéria constitutiva do programa das escolas elementares. (PCN, 1997, p.19)

Nas décadas de 50 e 60, do século XIX, a influência norte-americana ganhou força nos currículos da educação brasileira. No nível secundário a História se voltou para estudos sobre a História da América, com ênfase na História dos Estados Unidos, enquanto nas escolas primárias prevaleciam os conteúdos voltados para as festividades cívicas e a formação dos alunos para os exames de admissão do ginásio.

Em 1870 ocorreram novas reformulações no currículo das escolas primárias, que pretendiam criar um programa maior para a História Profana e assim eliminar a História Sagrada:

> Tal fato traduzia a atmosfera das discussões sobre o fim da escravidão, a transformação do regime político do Império para a República e a retomada dos debates sobre o ensino laico, visando dessa vez a separação entre o Estado e a Igreja Católica e sua ampliação para outros segmentos sociais. (PCN's, 1997, p.20).

Por causa da precariedade das escolas, era exigido dos professores que eles ensinassem o mínimo do que era obrigatório como leitura e escrita, noções de aritmética e doutrina religiosa. As disciplinas facultativas eram raramente ensinadas. Por isso a História Sagrada predominou sobre a História Civil Nacional. (PCN's, 1997, p.20)

Os métodos de ensino aplicados nas aulas de História restringiam-se em memorizar e repetir oralmente os textos escritos dos poucos livros didáticos que existiam, ou seja, aprender História era repetir os textos e as lições recebidas. (PCN's, 1997, p.20)

No final do século XIX, com a implantação da República, a educação pretendia realizar transformações no país. O regime republicano buscava criar na nação um espírito cívico e de patriotismo, a educação seria responsável por eliminar o analfabetismo e despertar esse espírito na nação. (PCN's, 1997, p.20)

Ainda de acordo com os PCN's (1997), nesse período, a História, juntamente com a Geografia e a Língua Pátria, formava o tripé da nacionalidade, que tinha o objetivo de formar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico. Assim como na França (FONSECA, 2011, p.23), também no Brasil a moral religiosa que predominava na época, foi substituída pelo

civismo. Com isso começaram a se desenvolver, nas escolas, festas e desfiles cívicos, comemorações que exaltavam a pátria.

A partir de 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos[30], o ensino de História passou a ser idêntico em todo país, mas ao mesmo tempo as influências do movimento da Escola Nova[31], a pedagogia norte-americana, propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais em substituição as disciplinas de História e Geografia.

Nos primeiros anos após a Segunda Guerra Mundial, a política internacional começou a considerar a História como disciplina fundamental na formação de uma cidadania para a paz. Então a Unesco passou a interferir na elaboração dos conteúdos dos currículos escolares e dos livros didáticos, mostrando o perigo de se focalizar as histórias de guerras e se disseminar ideais preconceituosas. A História passaria a ser uma disciplina mais humanística e pacifista, voltada aos conteúdos econômicos, tecnológicos e culturais da humanidade. (PCN's, 1997)

Em 1971, com a consolidação da lei n.5692/71, do governo militar, foi consolidada a substituição das disciplinas de História e Geografia pelos Estudos Sociais. Segundo os PCN's (1997):

> Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país as partir de 1964. (PCN, 1997, p.23).

Com o processo de democratização na década de 1980, começaram as discussões sobre o retorno das matérias de História e Geografia e a extinção dos Estudos Sociais do currículo. A partir daí, os currículos de História foram ampliados desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental. Os conteúdos passaram a ser avaliados de acordo com as necessidades dos alunos a que atendiam.

A Ditadura Militar no Brasil deixou algumas marcas e influências no atual ensino fundamental, principalmente na disciplina de História, assunto do qual trata esse artigo. Para entender melhor essa influência, é necessário fazer um breve resumo sobre o período dessa ditadura e sobre as leis que norteiam o ensino de História.

Em 31 de março de 1964 ocorreu o golpe militar, "que substituiu o governo democrático de João Goulart por presidentes militares comprometidos com uma política voltada aos interesses da direita". (PLAZZA e PRIORI, s.d, p.5).

---

[30] A chamada "Reforma Francisco Campos" (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava no Brasil nos anos de 1930.(DALLABRIDA, 2009)

[31]A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Nascido na Europa e América do Norte, chegou ao Brasil em 1882, pelas mãos de Rui Barbosa, e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas. (HAMZE, s.d)

Nesse período, de acordo com Jaime Pinsky (1988, p.20) “o país mudou muito, urbanizou-se, industrializou-se, modernizou-se em termos de transporte e comunicação. O número de escolas superiores cresceu várias vezes”.

O novo governo pretendia fazer a transição do Brasil de um país agrário para um país industrializado. Para esse fim era necessário que a população tivesse um maior grau de escolaridade, de ensino profissionalizante.

Uma das principais mudanças na educação ocorrida no período da ditadura militar foi promulgada pela Lei 5.692/71, que unificou o ensino primário com o ensino ginasial, eliminando assim o exame de admissão para entrar na segunda fase. Foi criado então o ensino de primeiro grau constituído por oito séries com intuitos profissionalizantes. (LOURENÇO, 2010, p.98).

Ainda em 1971, as reformas curriculares no ensino fizeram com que as disciplinas de História e Geografia fossem substituídas pelos chamados Estudos Sociais.

> O principio básico dos Estudos sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade (BITTENCOURT, 2004, p73).

Com isso surgiram os cursos superiores de curta duração que formavam os profissionais de Estudos Sociais. Segundo Hipólito (2009), em 1976, a portaria nº 790 criada pelo Ministério da Educação, determinou que somente os professores formados em Estudos Sociais poderiam dar aulas para o antigo primeiro grau, atual Ensino Fundamental I. Com isso, os professores das áreas de História e Geografia ficaram restritos ao antigo segundo grau, atual Ensino Fundamental II. Isto mostra como o governo militar buscava o controle do conhecimento histórico nas escolas.

Esses profissionais, formados em Estudos Sociais, saíam dos cursos de formação sem muito preparo para enfrentar a sala de aula. Por isso eles se apoiavam nos livros didáticos, que eram preparados pelo governo e traziam suas vontades nas entrelinhas dos conteúdos.

Ainda segundo Hipólito (2009), uma revisão no artigo 5º da resolução nº 8 de 1971, verificou que os professores de História também poderiam ministrar aulas de Estudos Sociais. E pela resolução nº 7 de 1979 do Conselho Federal de Educação, os professores habilitados em História ganharam o direito de lecionar também no antigo primeiro grau.

Pode-se perceber que durante o período da ditadura militar no Brasil, que a disciplina de História foi umas das disciplinas que sofreram maior controle por parte do governo. Segundo Maria Inês Lemos Soares, “O ensino de História pode mostrar ao homem que ele é capaz de mudar a sua própria história, mesmo que não seja um herói. Aí ele é levado a pensar sobre si mesmo e sobre as injustiças que o cercam” (LAGÔA, 1991 apud PLAZZA e PRIORI, s.d, p.9).

Somente em 1997, a estrutura do Ensino Fundamental que foi definida pelos PCN’s colocou fim aos Estudos Sociais como componente do currículo escolar. (SILVA e FONSECA, 2010, p.17).

Sem dúvidas o período da ditadura militar e todas as mudanças educacionais que aconteceram naquela época deixaram vestígios no nosso atual sistema educacional, os quais serão abordados no próximo capítulo.

Após todas as mudanças e reformulações já citadas, atualmente o ensino de história é norteado pelos PCN’s (1997), o qual é dividido em eixos temáticos e temas transversais. Essa organização privilegia a leitura de tempos diferentes no tempo presente e em tempos passados (1º ciclo); estudos sobre histórias de outros espaços e tempos diferentes (2º ciclo). Nesses ciclos, predominantemente o ensino de história esta voltado para as histórias sociais e culturais, políticas e econômicas.

Os currículos oficiais atuais valorizam de modo geral a leitura e a escrita. Com isso, a concepção de história que vem sendo construída desde as series iniciais é de:

> Uma disciplina baseada num conhecimento imutável que pouco desenvolve as capacidades cognitivas das crianças. Menos ainda iniciam a aprendizagem do meio social, temporalmente localizado. Apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica, a disciplina não atinge esse aspecto da formação do indivíduo, ou melhor, não inicia sua trajetória formativa nos primeiros anos de escolarização, presa que está aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças. (ABUD, 2012, p.558).

Talvez pelo fato de a disciplina de História ter sido excluída dos currículos na época da ditadura militar, e ter sido tratada como Estudos Sociais (que era uma forma mais geral de ensinar História, Geografia e Ciências juntas), ela vem sendo tratada pelos alunos como algo sem sentido, sem importância.

Para muitos alunos a disciplina de história não passa de datas para serem decoradas, nomes de reis, heróis e governantes que devem estar na ponta da língua no momento da avaliação.

Essa falsa ideia de que a História não é importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é reforçada pelo não reconhecimento nos documentos educacionais do peso que essa disciplina tem na formação educacional dos alunos.

O ensino de história "é tido como veículo inculcador do patriotismo e do nacionalismo e por isso, seu ensino por meio da valorização dos personagens, pelo interesse no desenvolvimento do civismo e da educação moral" (ABUD, 2012, p.560) deveria estar sempre presente nas salas de aulas.

Depois de tantas reformulações e mudanças nos currículos do ensino de história, o que se percebe é que a História ainda fica em segundo plano, principalmente nas salas de aula dos anos iniciais, servindo muito mais de base para matérias como Português e Matemática, do que cumprindo seu papel de compreensão histórica do passado e também do presente.

METODOLOGIA

Para a presente pesquisa, foi adotado o método de análise documental e bibliográfica de livros, artigos e teses sobre o tema escolhido e também foi utilizado o método de pesquisa de campo.

A análise bibliográfica foi escolhida por ser a mais adequada à pesquisa, pois permite a consulta a documentos e textos que abordam o assunto, e que pode nos dar uma ideia de como era o ensino de história no passado, especialmente na época da ditadura militar.

A pesquisa teve como principal referência e de fundamental relevância a obra de Fonseca (2011), que descreve a trajetória do ensino de história, mostrando como essa se tornou de fato uma disciplina escolar e todas as mudanças que ocorreram ao longo dos anos envolvendo essa disciplina.

A partir da obra de Fonseca (2011), que deu um panorama sobre o assunto em âmbito mundial, foi possível partir para uma pesquisa sobre a disciplina de História no Brasil. Para tal o que norteou essa pesquisa foi a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997) importante documento histórico que norteia o ensino de história atualmente.

Os PCN's (1997), além de mostrarem como se deu a trajetória do ensino de história no Brasil, também traz a caracterização da área de história no Ensino Fundamental, importante conceito a ser analisado para a pesquisa de campo que se segue.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública municipal, e foi escolhida uma sala de quinto ano composta por 26 alunos. A escola se localiza na região oeste da cidade

de Nova Odessa-SP, o bairro é tipicamente residencial, possuindo pequenos estabelecimentos comerciais.

Existem, no bairro, igrejas, supermercados, padaria, uma pequena livraria e bares; os moradores são atendidos por uma linha de ônibus urbano e outra suburbana que os liga até a cidade de Americana-SP.

A escola é construída em alvenaria, com 06 salas de aula e conta no momento com 280 alunos.

Além das salas, o prédio é composto por secretaria com sala de arquivo e sanitário, sala de dentista com sanitário, depósito para material de limpeza, cozinha com depósito para mantimentos, sala de professores e coordenador com sanitários femininos e masculinos, diretoria com sanitário, e uma sala de biblioteca que atualmente funciona como laboratório de informática.

O pátio é coberto e fechado por grades, com mesas para merenda, sanitário para alunos e bebedouro com água filtrada e gelada.

Ao lado foi construída uma quadra coberta, que além de ser utilizada pelos alunos da escola, fica aberta para uso da comunidade, mediante agendamento, inclusive no período noturno.

O perímetro da escola é cercado por alambrado e muro. A escola possui zeladoria atualmente ocupada por funcionário público municipal.

Para os alunos é oferecida merenda preparada pelas AAEs (auxiliar de apoio escolar) com supervisão e orientação da nutricionista da rede municipal. O Conselho Municipal de Educação não autoriza o funcionamento de cantinas nas escolas, pois entende que a merenda produzida na própria escola é mais saudável, além do aspecto financeiro, pois atende democraticamente todas as crianças, não importando sua condição sócio econômica.

A comunidade onde está inserida a escola colabora toda vez que é solicitada. A escola não possui Grêmio Estudantil.

A pesquisa de campo foi fundamentalmente importante, pois com ela pode-se ver de perto o cotidiano da sala de aula e tentar perceber o porquê a disciplina de História é tão pouco ensinada aos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. Eles raramente têm uma aula dessa matéria, sendo ela mais ensinada nos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental.

2 AS AULAS DE HISTÓRIA

Para esta pesquisa, além da análise bibliográfica, foi realizada também uma pesquisa de campo em uma escola pública, e foi escolhida uma sala de quinto ano, composta por 26 alunos, para análise da disciplina de história. O quinto ano foi escolhido por ser a última série do Ensino Fundamental I, e por já ter tido a oportunidade de observar outros anos do primeiro ciclo em estágios. A pesquisa de campo teve duração de três semanas e reforçou o que se vem percebendo com as pesquisas sobre o ensino de história: a disciplina tem pouco espaço no currículo escolar e suas aulas são escassas.

Durante a semana os alunos têm aulas de história apenas uma vez. As aulas que acompanhei foram guiadas totalmente pelo livro didático, sem nenhuma colocação de caráter pessoal da professora.

A pesquisadora teve a oportunidade de contar também com um livro didático igual ao dos alunos, cedido pela professora, e pode acompanhar a aula mais detalhadamente. Os alunos estavam na unidade do livro em que estudavam a “Construção da identidade nacional”. Havia um pequeno texto de linguagem simples sobre o assunto e logo após algumas questões. Essas questões eram simples e somente exigiam dos alunos uma identificação textual, sem pedir uma reflexão acerca do tema. Foi possível perceber com essa atividade que a professora em momento algum se aprofundou no assunto, ficou extremamente presa ao livro didático, alienada

ao verdadeiro contexto da disciplina de história a qual deveria funcionar, segundo a Nova Proposta Curricular, citada por Gonzalez (SEE/SP, 2008, p.36):

> Como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações mais imediatas, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade.

O conteúdo que a professora passou poderia ser trabalhado de maneira que ficasse mais próximo da realidade dos alunos, a professora poderia ter interferido e buscado saber o que seus alunos já sabiam sobre o assunto abordado, dessa forma a troca de experiências deixaria a aula muito mais rica e significativa para os alunos. Mas o que se viu foi uma história distante e pouco interessante para os alunos. Apesar do livro trazer um bom texto, com linguagem adequada ao quinto ano e assunto que talvez despertasse a curiosidade dos mesmos, as questões que se seguiam deixaram a desejar, eram de pouca complexidade e não permitiam uma reflexão sobre o conteúdo.

Nas aulas de história da semana seguinte a professora continuou as atividades do livro didático. Os alunos trabalharam desta vez: "A fotografia brasileira do século XIX". O texto que o livro trazia era muito interessante, rico em informações sobre o tema, mas novamente as questões que se seguiam eram muito mais de caráter identificativo e não levava o aluno a refletir e buscar conhecimentos que já possuía sobre o assunto para um possível debate, por exemplo, já que é possível atividades desse caráter em um quinto ano. Porém, a participação dos alunos na aula se restringiu em responder as questões em seus cadernos.

Na semana seguinte a professora continuou com o mesmo assunto da aula anterior sobre a fotografia brasileira. Ela pediu para que os alunos se reunissem em grupos para realizarem uma atividade proposta pelo livro didático. Foi a primeira oportunidade que percebi em que os alunos iriam realizar uma atividade prática na disciplina de história. Os alunos iriam fotografar em suas casas e na escola, e pesquisar mais sobre a história da fotografia.

Essa atividade deixou claro como foi importante fazer o aluno participar ativamente da aula, trazer a realidade dele para a sala de aula. Os alunos pareceram muito empolgados com essa atividade que fugia totalmente do que eles estavam acostumados a fazer nessa disciplina.

Infelizmente aulas práticas como essa são uma exceção, se não uma raridade no contexto das aulas de história. Hoje os professores parecem estar alienados de seu trabalho, presos ao livro didático, reproduzindo ao pé da letra o que o livro pede, sem trazer nenhuma inovação ou ao menos compartilhar suas experiências. As questões que os livros didáticos do quinto ano trazem não buscam fazer com que os alunos reflitam sobre os assuntos em pauta, elas somente pedem que os alunos localizem elementos no texto, sem se aprofundar na análise do contexto histórico.

Talvez esse seja um dos motivos que explique a concepção que os alunos têm sobre a disciplina de história como sendo algo sem importância e desinteressante. Para muitos alunos a história não passa de datas e nomes para serem decorados para a prova.

Isso certamente poderia mudar se os professores se desligassem do livro didático que traz tudo pronto e se dispusessem a preparar uma aula mais dinâmica, que trouxesse os alunos a participar, que usasse a realidade deles como exemplo, buscando elaborar questões além das que o livro didático tem, pois essas questões não exploram os conhecimentos dos alunos de um quinto ano. Mas talvez esses professores não tiveram a oportunidade de ter boas aulas de histórias e acabam reproduzindo o que vivenciaram, afinal sabemos que essa desvalorização da disciplina de história não é algo que vem de hoje, mas que já existe há algum tempo.

O que se percebeu com essa pesquisa de campo é que após vários anos de muitas mudanças e reformulações, sem esquecer a retirada da disciplina no período da ditadura militar, é que o

ensino de história não tem um papel de destaque nos currículos atuais, e a impressão que se tem é de que essa disciplina não tem importância para a formação escolar dos alunos. Talvez isso aconteça pelo fato de, como cita Cainelli (2006), alguns acreditarem que as crianças, principalmente do primeiro ciclo, não possuam níveis de abstração suficientes para aprender história.

Não podemos deixar essa falsa ideia de que a história não é importante se disseminar ainda mais, pois "O ensino de História pode mostrar ao homem que ele é capaz de mudar a sua própria história, mesmo que não seja um herói. Aí ele é levado a pensar sobre si mesmo e sobre as injustiças que o cercam" (PLAZZA e PRIORI, s/d apud LAGÔA, 1991, p.15). Precisamos, portanto mostrar aos nossos alunos que é somente conhecendo seu passado que ele pode construir seu futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo de campo pôde confirmar o que a pesquisa bibliográfica havia mostrado. Infelizmente a disciplina de História sofre com uma desvalorização e tem pouco espaço nos atuais currículos do Ensino Fundamental I. Suas aulas são pouco dinâmicas e acabam se tornando desinteressante para os alunos, que não percebem a importância dessa disciplina na sua formação.

Após toda a trajetória da disciplina de História, todas as mudanças e reformulações, e principalmente o período em que foi retirada dos currículos no regime militar, tendo seus conteúdos esvaziados das salas de aulas e sendo substituída pelos Estudos Sociais, a história perdeu seu espaço como formadora do senso crítico. Durante esse período, através dos cursos de licenciatura curta, que formavam professores mal preparados para ensinar de forma generalizada, as ciências humanas, a desvalorização da disciplina de história foi ganhando força. Esses anos em que a história ficou fora dos currículos educacionais nos trouxe uma perspectiva falsa de que essa disciplina não tivesse importância na formação escolar. Isso fez com que ela fosse perdendo seu status de uma ciência que deveria desenvolver em seus alunos uma visão mais ampla de mundo, formadora de uma consciência crítica.

O ensino de história hoje não vem cumprindo seu papel como disciplina formativa, construtora de identidades e propagadora de ideologias, que deveria desenvolver a consciência histórica dos alunos. As aulas de história hoje não buscam levar o aluno a conhecer o passado, fazendo reflexões e comparações. O ensino de história atualmente está muito próximo de um ensino tradicional, no qual o objetivo básico dessa disciplina é o de desenvolver e aprimorar as capacidades de leitura e escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meus familiares e amigos pela força e compreensão. A minha orientadora Profª. Ma. Marli Naomi Tamaru, pela atenção e contribuição nessa pesquisa. E ao apoio das Faculdades Network, Nova Odessa, SP.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. **O ensino de História nos anos iniciais:** como se pensa, como se faz. Rev. Antíteses, São Paulo, v.5, n.10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

ARANHA, M. L. De A. **História de educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3ed. Rev. E ampl. São Paulo: Moderna 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história:** fundamentos e métodos.São Paulo: Cortez, 2004 – Coleção docência em formação. Série ensino fundamental.

CANELLI, M. **Educação Histórica:** perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. Rev. Educar, Curitiba, Especial. Ed. UFPR. 2006, p.57-72.

DALLABRIDA, Norberto. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FONSECA, T. Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONZALEZ, K. P. **A nova proposta curricular do estado de São Paulo:** inovações ou continuidades no ensino de história? Rev. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.2, n.6, p.29-36, 2012.

HAMZE, Amelia. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino**. Canal do Educador. Disponível em: <http://www.educador.brasilescola.com>. Acesso em: 6 ago. 2013.

HIPÒLITO, P. **História e Poder Político:** Perspectivas para o Ensino de História. [s.n.]. 2009 p. 1-13.

LOURENÇO, E.O ensino de história encontra seu passado:memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.30, n.60, p.97-120. 2010.

PINSKY, J. Nação e ensino de História no Brasil.In: PINSKY, Jaime (Org.). ***O*** *ensino de história***e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1988, p. 11 – 22.

PLAZZA, R. PRIORI, A. O Ensino de História Durante a Ditadura Militar**. Rev.Dia a Dia Educação**, [s.n.t], p.01-20.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais:** história, geografia/ Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

SILVA, M. A. da e FONSECA, S. G. Ensino de história hoje:errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.30, n.60, p.13-33. 2010.

UMA REFLEXAO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E A ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICIPIO DE AMERICANA – SP

Ana Carolina Andreotti [1]
Barbara Chacur [2]

Resumo
Este artigo possui como objetivo discutir o processo de alfabetização e inserção da criança no mundo letrado, para tanto utilizamos como alicerces referenciais bibliográficos como as propostas construtivistas para a alfabetização e uma pesquisa realizada em uma escola pública no município de Americana no estado de São Paulo. Buscamos apresentar como os professores realizam o trabalho e processo ensino aprendizagem em relação a alfabetização e a escrita, assim como a importância da restruturação das aulas de ensino da Língua Portuguesa com metodologias novas e o uso de recursos tecnológicos. Trazemos ainda os desafios e percalços encontrados nesse processo pelos docentes, que deixam a desejar no trabalho e conquista dessas habilidades e competências esperadas no final do período escolar.

Palavras Chaves: Letramento, Alfabetização, Novas Tecnologias;

Abstract
This article has as objective perform to a reflection on the work of literacy and reading days current, through research in bibliographic referencias and in a survey conducted in a public school in the city of American state São Paulo. We seek to present how teachers perform the work of the learning process in relation to literacy and writing, as well as the importance of restructuring of Portuguese teaching with the use of technological resources. Bring further challenges and mishaps encountered in this process, which are lacking in work and achievement of these skills and competencies expected at the end of the school term.

Keywords: *Reading, Literacy, New Technologies*

1 INTRODUÇÃO

> *"No tocante à construção de indivíduos leitores, é indiscutível que os docentes anseiam por alunos críticos, participativos, leitores da palavra e do mundo." (FREIRE, 1988, p.11).*

A infância pode ser considerada como uma fase mágica, devido à fantasia que a caracteriza. A criança, psicologicamente sadia é alegre, curiosa e gosta de explorar o mundo, no entanto, a criança hoje vive num universo em que tem pouco tempo para si mesmo, não tem tempo nem liberdade para brincar, seu tempo é quase todo tomado pela escola, à qual, a criança tem ido cada vez mais cedo e, consequentemente, tem tomado contato com a instituição de regras, horários e deveres a serem realizados.

A entrada na escola modifica profundamente sua vida, o brincar livre e espontâneo quase não acontece, na escola, ele é limitado por horários, lições, livros ou muitas vezes, trocado pelas chamadas "atividades sérias". Em casa, graças ao ritmo de vida acelerado de seus pais, seu entretenimento, habitualmente, resume-se à televisão, videogame e computadores, séries e desenhos animados que exprimem a violência são os mais comuns hoje em dia. Nesse sentido, podemos dizer que, se por um lado a infância perdeu suas brincadeiras na rua, por outro, ganhou recursos tecnológicos que auxiliam professores e pais na árdua tarefa de iniciar a alfabetização das nossas crianças.

Segundo (Cruvinel, 2011) é na escola que e motivados por ela que as crianças e os jovens podem desfrutar da pratica da leitura, considerada uma atividade estética, ou seja, é o local onde vão usufruir o "direito à literatura" (Candido, 1995). A Pratica da leitura em sala de aula é inquestionável haja visto os resultados das avaliações externas divulgados na mídia, ainda considerando que a leitura faz parte de uma sociedade letrada e contribui para a formação integral do individuo, do cidadão.

Escrever corretamente, de acordo com a norma culta, parece não ser suficiente para se produzir pensamento. Ler e escrever palavras parecem não bastar para se construir conceitos sobre o mundo.

A partir dos anos 80 iniciaram mudanças significativas nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita. Soares (2000) afirma que essa mudança é fruto, fundamentalmente, de dois fatores: o primeiro, segundo a autora, decorre da ampliação das ciências linguísticas (Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual e Análise do Discurso), que começa a ser feita do ensino da língua. O outro fator se atribui à propagação de novas ideias sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, mediante pesquisas e publicações de Emília Ferreiro e seus colaboradores.

As principais ideias de Ferreiro são inspiradas na teoria piagetiana que conduzem à reformulação das concepções de sujeito aprendiz da escrita e de suas relações com o objeto de conhecimento. A nova concepção deixa de conceber a criança como sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição e por associação, passando a encará-la como sujeito que aprende com e sobre a língua escrita, buscando compreender esse sistema e levantando hipóteses sobre ele. As ideias construtivistas inovam ao defenderem que as crianças possuem seus questionamentos e explicações sobre a língua escrita muito antes de ingressarem no universo escolar, pois, no dia a dia, estão em contato com portadores de textos.

A proposta construtivista valoriza o aproveitamento no ensino dessa capacidade do indivíduo para criar e elaborar conhecimentos espontâneos sobre suas interações com o meio. Destaca a importância que possui a participação do mesmo na elaboração do seu conhecimento. Defende que o aprendiz, em sua alfabetização, deve ter contato direto com a escrita em toda sua complexidade a fim de que descubra a função social da mesma e seu funcionamento.

Muitos docentes estão cientes de que as crianças elaboram várias hipóteses sobre a escrita e que já tiveram experiências com a mesma antes de iniciarem a vida escolar, mas não conseguem dar continuidade ao processo de alfabetização delas por sentirem-se inseguros sobre as atividades consideradas apropriadas ou não.

A alfabetização é considerada o fruto de uma série de estímulos e solicitação do meio dos alunos, ainda que se devam levar em conta as condições sócio-históricas as quais a aprendizagem se produz e analisar o indivíduo como construtor autônomo do conhecimento,

sendo que ao docente cabe exercer uma função de mediação, de forma que evidencia – se a dinâmica das relações interpessoais que atuam na elaboração do conhecimento da leitura/escrita**.**

Ao analisar as questões apresentadas sobre a leitura e a escrita, nota-se que ambas estão ligadas à concepção que se tem sobre o que é a linguagem e o que é ensinar e aprender. As concepções que a escola aceita sobre a leitura e a escrita está diretamente ligada aos objetivos atribuídos a essa escola e à escolarização.

A Escola desconsidera que a escrita ultrapassa sua estruturação e a relação entre o que se escreve e como se escreve demonstra a perspectiva de onde se enuncia e a intencionalidade das formas escolhidas. (Guimarães, 1995:08). A leitura, por sua vez, ultrapassa a mera decodificação porque é um processo de (re) atribuição de sentidos.

2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização constitui-se num dos maiores problemas educacionais e, por isso, tem sido alvo de muitos estudos e pesquisas. Micotti (1996) afirma sobrarem motivos para tanta atenção, uma vez que:

> *"O domínio da escrita é condição essencial para o exercício da cidadania, para o acesso aos diversos domínios do conhecimento, para o êxito escolar, para a realização pessoal e para a participação em grande parte da herança social da humanidade – a cultura." Micotti (1996, p. 43).*

Os estudos e pesquisas sobre alfabetização resultam na publicação de muitas teorias e propostas pedagógicas, envolvendo concepções diversas e, algumas vezes, conflitantes. Neste contexto, estão os docentes, com vasto leque de propostas diferentes que, na maioria das vezes, exigem atuações diversas daquelas com que estão familiarizados.

Atualmente, são comuns as interpretações equivocadas de propostas pedagógicas, sobretudo o construtivismo, com consequências sérias para o ensino. O problema se agrava com o descaso em que a alfabetização é tratada nos cursos de formação de professores. É comum que a mesma seja pouco discutida, sob a alegação de que "é na prática que se aprende a alfabetizar".

Devido à existência de enfoques diversos, observam-se muitas atitudes extremas em relação à alfabetização: ou se abandona tudo que é antigo, pois já não é útil e eficiente, ou se rejeita o que é novo, permanecendo com a mesma postura de antes.

Aqueles que veem a alfabetização como uma prática de ensinar o b + a = ba, consideram que o processo se restringe ao conhecimento do alfabeto, a leitura de sílabas e palavras descontextualizadas, não considerando importante a leitura de textos com compreensão e a leitura de mundo. Por outro lado, estão os que defendem a aprendizagem de leitura e escrita dentro de um contexto real, para que o indivíduo construa seu conhecimento.

Confrontam-se, assim, os métodos tradicionais e a proposta construtivista, que focaliza de maneira diversa a aprendizagem da escrita e os papéis de aluno e professor, exigindo outros modos de olhar a alfabetização.

Micotti (1996) ressalta que a necessidade do ensino fundamentar-se em conhecimentos e reflexões sobre os vários aspectos da alfabetização requer uma postura comprometida com a educação por parte dos professores. Esse comprometimento contribui para que as aulas não

sejam meras aplicações de "receitas prontas", pelo contrário, propicia a elaboração e planejamento dessas aulas de maneira que a realidade e as necessidades dos alunos sejam respeitadas e valorizadas no contexto escolar.

Ferreiro e Teberosky (1993) afirmam que "as mudanças necessárias para enfrentar o problema da alfabetização não podem ser resolvidas apenas com a adoção de um novo método de ensino. Um método não é capaz de criar conhecimento. É preciso ir além, modificando a visão empobrecida que se tem da língua escrita – como simples transmissão da língua oral, da criança – a qual é reduzida a um aprendiz que não possui conhecimento prévio nenhum – e do professor – pois dele dependem as diferentes leituras e aplicações dos métodos".

As autoras dizem ainda ser de suma importância que o professor, principalmente os das séries iniciais, tenha maior conhecimento do processo pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever, para detectar e entender os erros construtivos característicos das fases em que se encontra a criança e para saber desafiar seus alunos, levando-nos ao conflito cognitivos, isto é, forçando a criança a modificar seus esquemas assimiladores frente a um objetivo de conhecimento não assimilável.

Ainda Ferreiro e Teberosky (1993), demonstram através de seus estudos que a criança é um sujeito cognoscente, que elabora uma série de hipóteses de escrita resultadas de vivências externas somadas a um processo interno. As crianças assimilam, de forma seletiva, as informações disponíveis e pode interpretar textos escritos antes mesmo de compreender a relação entre as letras e os sons da linguagem, o nosso sistema alfabético.

A principal contribuição das referidas autoras reside na possibilidade de oferecer aos docentes uma nova maneira de analisar a aprendizagem da língua escrita, porque deslocam a investigação do "como se ensina" para o que "se aprende". Tirando a forma de pensar mecanizada que parte do processo de alfabetização do ponto de vista da criança que aprende. A criança pensa, interage, raciona e inventa tornando possível a construção e compreensão da escrita.

Dessa forma podemos dizer, que cabe aos docentes uma restruturação do modo de elaboração de suas aulas, proporcionando aos alunos um novo âmbito educacional e uma nova perspectiva frente a troca de experiências nas salas de aulas, apresentando uma nova concepção para o aprender-entender-compreender e produzir o ler e escrever.

3 UMA NOVA VISÃO E O AUXILIO DAS NOVAS TECNOLOCIAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DAS SERIES INICIAS

> *..."uma criança não fica muito interessada em aperfeiçoar o instrumento com a qual é atormentada; mas façais com que esse instrumento sirva a seus prazeres e ela irá logo se aplicar, apesar de vós." (ROUSSEAU 1762/1995).*

Ao analisar a realidade das salas de aulas do Brasil encontramos diversas culturas, etnias, classes sociais e as mais variadas línguas maternas, isso torna o Brasil um dos países com uma grande variedade linguística.

A língua é algo que se fala, se escreve e que se lê, ela é múltipla e dinâmica, só que esse ensino atual não considera esses fatores, se o docente não conseguir entender o processo cognitivo da criança, por exemplo, ele não conseguira conduzir a aula, ai o que surge são alunos desmotivados e frustrados por seus próprios docentes, o que vem a comprometer o rendimento do ensino.

Existe também um problema comum ao falar da língua portuguesa, a falta de transversalidade do currículo escolar, o que é o português se não a nossa própria língua, sem a qual dificilmente poderíamos desvendar outras disciplinas que formam o currículo escolar.

Talvez esse fator possa ser justificado também pela didática do docente que desenvolve a aula, ANTUNES (2003) apresenta uma reformulação na prática do ensino da língua portuguesa, ele traz diferentes maneiras para mudarmos a metodologia de ensino e ainda faz um desafio aos docentes, desenvolver alunos leitores e escritores, dentro de um ensino que contribua para formação social.

> *"Aula de português, pergutemo-nos todos os dias: a favor de que? A favor de quê? Se as pessoas nos ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que as aulas de português?". ANTUNES (2003:176)*

Nos dias atuais a escola de um modo geral ganhou recursos tecnológicos que auxiliam a aquisição do mundo letrado tornando cada vez mais fantástico, auxiliando os docentes e os pais na árdua tarefa de iniciar a alfabetização das nossas crianças

As novas tecnologias, quando utilizadas como ferramentas pedagógica pelos docentes na elaboração de uma aula, visa desenvolver o interesse do aluno pelo tema a ser discutido, levando os alunos à elaboração de pesquisas e a criarem um interesse diferenciado pelo aprendizado proposto, além de auxiliar eficientemente no processo de alfabetização.

O uso de tecnologias nas aulas de língua portuguesa implica em uma nova missão para a escola, proporcionar para os alunos um modo criativo e crítico, em uma sociedade cada vez mais complexa, tornando possível que os alunos participem de numerosas e variadas experiências que estimulem o gosto e o prazer de ler e escrever.

A tecnologia é parte do processo de descoberta do ser humano, do seu ambiente natural e modificações do mundo, marca uma etapa na vida da sociedade, conduzindo a novas formas de viver, de trabalhar e de pensar. Mas para escolas e para muitos docentes as novas tecnologias continuam a ser um corpo estranho, que provoca incômodo.

Nas salas de aula, existem objetos que são comuns ao cotidiano estudantil, há algum tempo eram novidades fascinantes contempladas pelos alunos, objetos criados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem como a utilização de tabletes, notebook e pen-drives.

Torna-se possível que didáticas diferenciadas ou adaptadas possibilitem modificações no ambiente, um tipo de tecnologia originada de uma iniciativa docente criativa. É o caso de didáticas alternativas para salas de difícil comunicação entre professor e aluno ou situações de defasagem na aprendizagem. Notamos estas modificações nas escolas ao observar a diferença de posturas e métodos desde os tradicionais até o mais atual construtivismo onde o homem está sempre disposto a modificar sua atuação para melhorar o ambiente e alcançar os objetivos propostos pelas aulas.

4 PESQUISA DE CAMPO E ANALISE DE DADOS

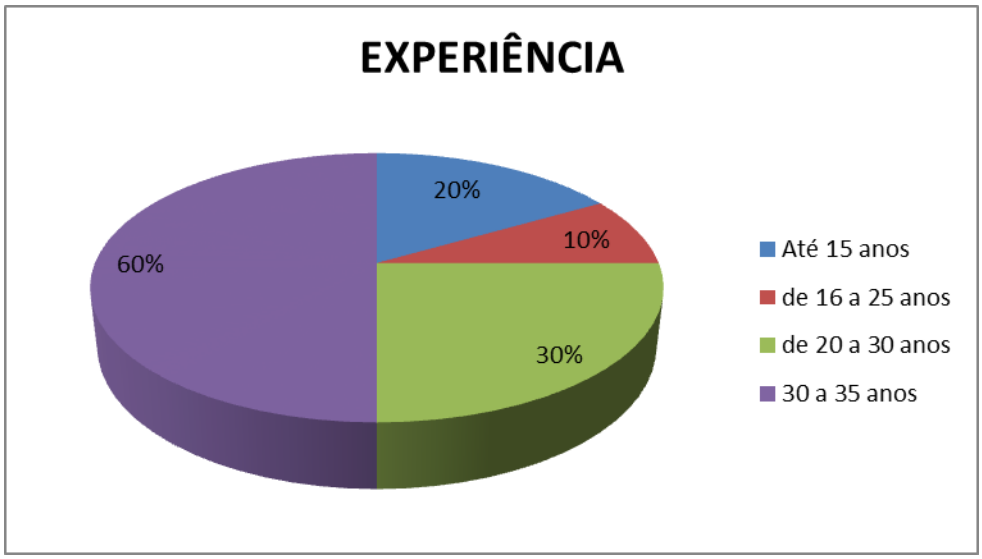
A seguinte pesquisa tem como objetivo entender como ocorre à alfabetização e o incentivo à leitura nas séries iniciais nos dias atuais, bem como perceber o entendimento e às possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula frente ao processo de utilização da língua escrita.

O trabalho de campo desenvolveu-se no período dos meses de Março a Maio de 2013 com uma amostra de doze professores, do 2º ao 3º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino de uma escola publica do município de Americana – São Paulo.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionários com questões abertas e fechadas, o primeiro questionário tinha o objetivo de levantar dados sobre o perfil dos sujeitos pesquisados, para que pudéssemos compreender seus aspectos sociais, econômicos e educacionais, já o segundo foi realizado mediante um roteiro com perguntas semiestruturadas que funcionaram como tópicos orientadores para os diálogos sobre: o desenvolvimento da alfabetização e letramento nos dias atuais, qual o conceito de letramento, quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho com a leitura e escrita, quais os fatores determinantes que auxiliam os docentes no ensino da leitura e escrita e por fim o papel das orientações pedagógicas;

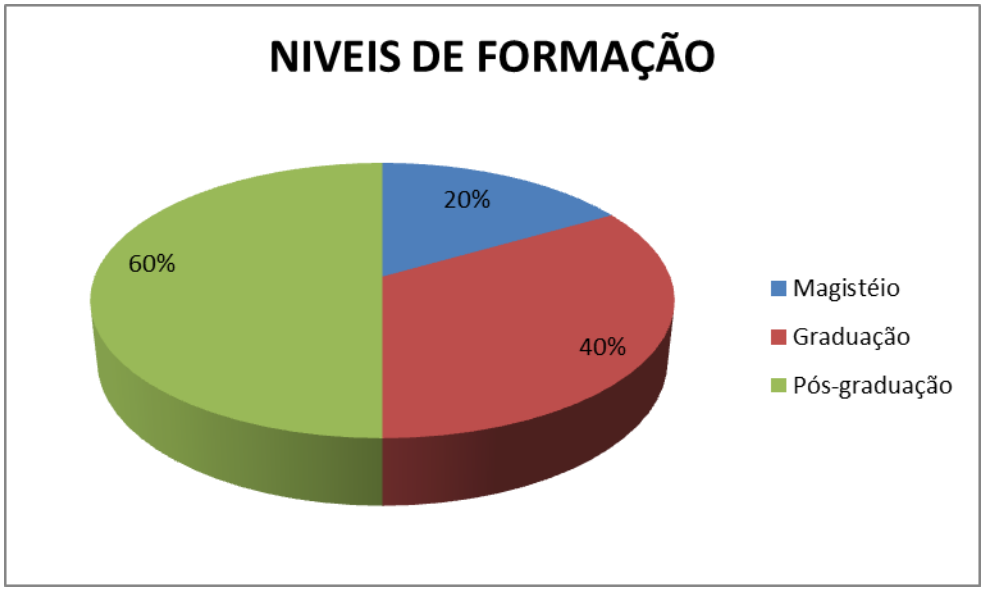
Dos 13 professores entrevistados nove são do sexo feminino e apenas três do sexo masculino, com idades entre 27 e 54 anos;

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL – QUADRO A



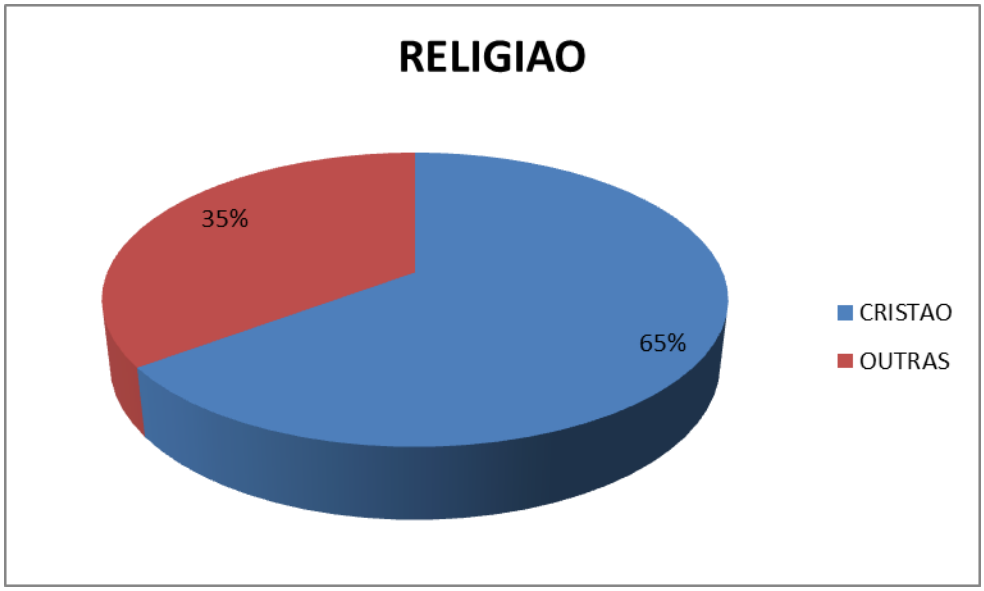
Ao observarmos o tempo de experiência de nossos entrevistados observamos que 60% (sessenta por cento) dos professores mostraram ter entre 30 e 35 anos de experiência na profissão;

NIVEIS DE FORMAÇAO – QUADRO B



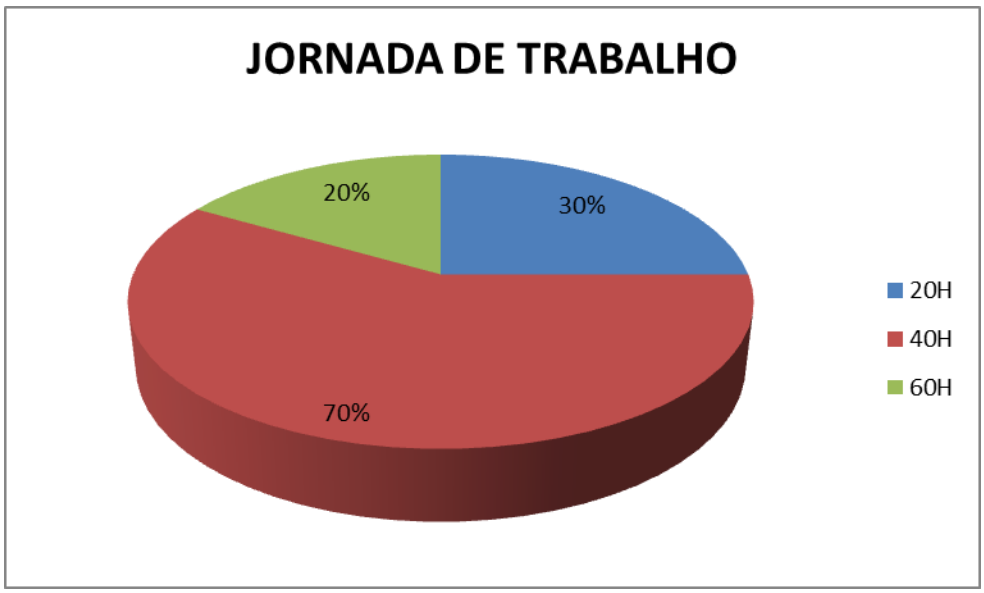
O gráfico acima aponta que os níveis de formação entre os professores entrevistados são de 60% (sessenta por cento); Mostrando que ambos se preocupam com a questão da formação continuada;

RELIGIAO – QUADRO C



Quanto aos aspectos socioculturais, 65% (sessenta e cinco por cento) afirmou ter orientação religiosa cristã, e 35% (trinta e cinco por cento) afirmou outras orientações religiosas.

JORNADA DE TRABALHO – QUADRO D



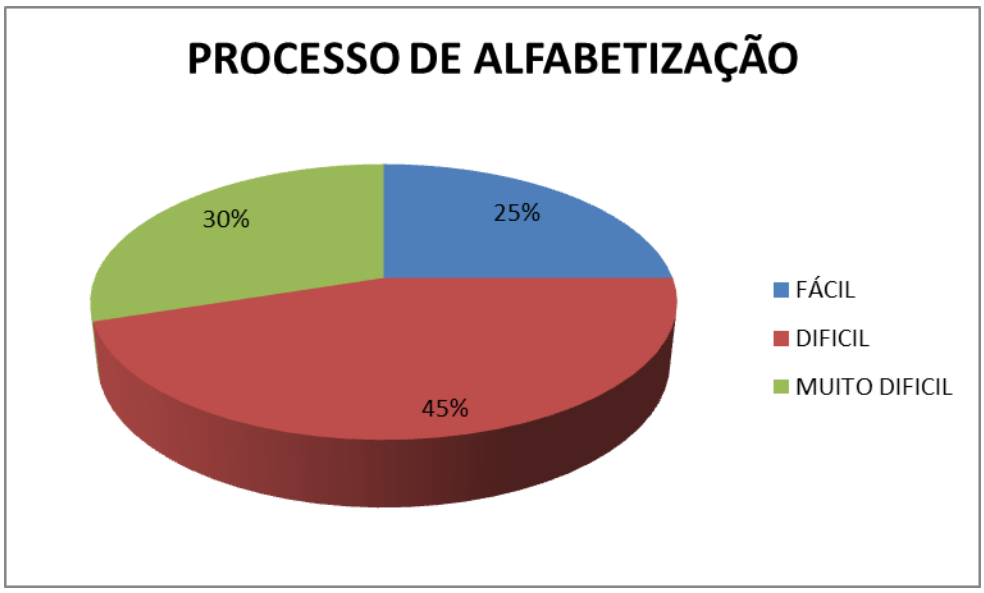
Observamos que 70% (setenta por cento) dos professores revelou lecionar ate quarenta horas

“E COM A PALAVRA OS DOCENTES...”.

Indagamos sobre questões a respeito do processo ensino aprendizagem nos aspectos da alfabetização e letramento e obtemos o seguinte:

Como você define o processo de alfabetização atualmente? Por quê?

PROCESSO DE ALFABETIZAÇAO – QUADRO E



No quadro E, observamos a visão dos professores com relação ao processo da alfabetização, onde 45% dos entrevistados mostram que sentem dificuldades nesse processo, segue alguns relatos:

Prof.8 – A sociedade de hoje na qual estamos cercados cada vez mais das tecnologias e informatização, o saber ler e escrever não é insuficiente para compreender essas demandas. O indivíduo necessita de muito mais, e somente conseguirá adquirir essa compreensão a partir do momento em que faça o uso da leitura em seu cotidiano, apropriando-se das práticas sociais, ou seja, letrando-se.

Isto confirma afirmações encontradas na literatura sobre o tema, como a de Soares (2004, p.47) que nos mostra as diferenças entre a alfabetização e o letramento, deixando explícito os seguintes conceitos: "alfabetização: ação de ensinar / aprender ler e escrever; letramento; estado ou condição de que não apenas sabe ler e escrever mais cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita".

Prof.6 – Remetendo novamente sobre a alfabetização é necessário ressaltar que nos anos iniciais da Educação Fundamental é preciso utilizar as capacidades linguísticas e comunicativas para que ao longo do processo de escolarização não ocorra problemas com a leitura e escrita.

Para você, qual o conceito de letramento?

Prof.11 – Acredito que o termo letramento ainda pode causar estranheza para muitos de nós, nada mais é do que uma palavra nova, e ainda não se encontra no nosso dicionário, pois vem a ser uma variação que se enquadra nesse tipo de estudo.

Prof.5 – Percebemos letramento é uma forma de analisarmos e pensarmos sobre a linguagem de pessoas alfabetizadas ou analfabetas.

Seguindo as respostas, entendemos que a origem da palavra letramento iniciou nos anos de 1980, traduzida da palavra "literacy" que segundo Soares é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, ou seja, amplia o conceito de alfabetização não somente no codificar e no decodificar, mas também usar as habilidades nas práticas sociais nas quais, o ler e escrever é importante.

Através do exposto acima detectamos a ideia de que a escrita traz resultados sociais, culturais, políticos, econômicos e muitos outros, tanto para um grupo social quanto para um individuo que passa a aprender a usá-la.

Prof.12 – Letramento é consequência de um ato de ensinar e aprender o ler e escrever, e fazer o uso dessas habilidades nas práticas sociais; é a condição que o indivíduo adquire como resultado de se apossar da linguagem escrita e ter-se inserido no mundo diferente, o da cultura. Cabe a nós sabermos que a leitura é o ato de ler e que através dela o leitor produzirá sentidos na escrita.

Prof.7 – O indivíduo que tem o hábito de leitura, está sempre preparado para desenvolver uma boa escrita e compreender textos. Devemos citar também que leitura e escrita caminham sempre juntas, uma se torna a base da outra. Assim, por esse motivo pode se dizer que um aluno que consegue atingir esse processo foi devidamente alfabetizado letrado, ou seja, teve contato com jornais, revistas e livros que circulam perante a sociedade.

Nesse sentido é interessante mencionar que:

> *Ler e escrever é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação a cerca do que se é.Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de*

> *se desfazer e de se refazer. (*LARROSA,1996 apud GROTTA 2005).

Prof.1 – O uso social da leitura e escrita tem muitas variedades, desde ler um simples bilhete, e escrever um romance. Através desse conceito podemos dizer que há níveis de letramento, desde os mais simples até os mais complexos, ou seja, é a forma que o indivíduo tem acesso á leitura e á escrita, seja por si próprio, por ajuda de professores ou até mesmo através de alguém que escreve.

Em sua opinião o que significa "letramento, escrever". Defina?

Prof.3 – A escrita está inserida num todo, ela é a responsável pela vida social de cada individuo, a prática da escrita está presente em todo momento, em qualquer circunstância que seja ela cumpre diferentes funções.

Enfatizando essa resposta, há muitos modos de como a escrita pode ser utilizada, pode ser um meio de divulgar informações, anotações de compromissos, entre outros, possibilitando uma compreensão de si mesmo e uma melhor organização no cotidiano.

No sentido ampliado do ato de escrever abrange o mundo tecnológico, pois desde os tempos remotos a escrita vem orientando os povos, criando desde os mais simples até os mais sérios meios de comunicação.

Prof.9 – Um aluno no processo de alfabetização ela adquire as práticas da escrita no envolvimento e participação de diferentes contextos sociais no qual aprenderá de forma adequada a lidar com eles.

Prof.12 – A intencionalidade da escrita está embasada também com a produção de texto, a qual passará ser alvo numa atividade de leitura.

Para você quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho com a leitura e escrita com os alunos?

Prof.4 – A maior dificuldade do trabalho com a leitura e a escrita é o trabalho a ser realizado.

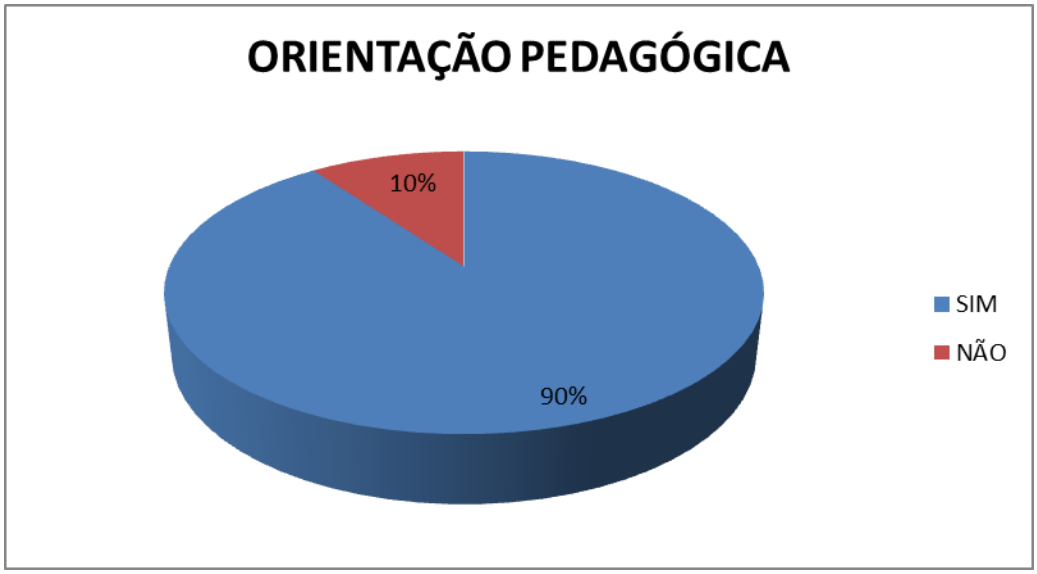
Prof.11 – Docente precisa estar motivado para atuar com a leitura e escrita, é necessário realizar diversos tipos de leitura para as crianças todos os dias para que as mesmas se habituem a leitura. Quando a criança possui o habito de ouvir a leitura ela irá interessar-se pela mesma, ainda que não saiba ler e aos poucos irá desenvolvendo.

Prof.7 – A escrita devera ser desenvolvida paralelamente a leitura. Através da leitura, o individuo adquire crescimento, aprimoramento e consciência da realidade, pois a leitura faz com que a pessoa vá em busca do novo, embarque nessa aventura descobrindo o sentindo das coisas**.**

Diante destes resultados percebemos a presença de espírito do professor e a confiança de que tudo depende de um trabalho coletivo e interdisciplinar.

Existe alguma orientação pedagógica a ser seguida? Quais?

ORIENTAÇÃO PEDAGOCICA – QUADRO F



No quadro F, observamos que 90% (noventa por cento) dos professores disseram sim, para a ajuda de orientações e apoio pedagógico vejamos abaixo;

Prof.6 – Há diversas orientações pedagógicas e projetos a serem desenvolvidos. O mais importante é o trabalho desenvolvido por nos. É muito importante também que o docente esteja motivado a participar de ambientes de formação continuada para que possa se atualizar, pois a cada ano é mais desafiador a questão da alfabetização.

Prof.5 – As crianças as quais recebemos nas escolas possuem muitos conhecimentos, pois diante da globalização das tecnologias disponíveis, todas as crianças desde que nascem já possuem inúmeros aparatos a sua disposição e torna-se muito importante que o docente esteja atualizado para que possa receber esta criança e motivá-la a alfabetização, caso contrário poderá retroceder no processo de desenvolvimento desta criança, pois ela já conhece muito e necessita apenas de estímulos corretos para que possa aprender a ler e a escrever o que acontece naturalmente, muitas crianças aprendem sozinhas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um primeiro dado que podemos registrar é a confusão entre o respeito ao modo infantil de escrever e o papel do professor no ensino gera dificuldades em estabelecer os limites da própria intervenção docente no processo de ensino-aprendizagem.

Muitas vezes com práticas copistas, concentradas na leitura e escrita alfabética, a escola negligencia o pensar. Mostra-se, também, despreparada para incorporar os permanentes desafios que a sociedade moderna coloca à educação. Sabemos, por exemplo, que grande parte da nossa aprendizagem informal se faz através de imagens. Somos, permanentemente, bombardeados por imagens que atuam nos níveis mais íntimos de nossa subjetividade. Não somos, no entanto, preparados para julgar, produzir, apreciar ou selecionar essas imagens.

Todas estas palavras foram descritas nas respostas dos docentes, demostrando que o processo de leitura e escrita inicia muito antes da criança entrar em contato com a escola;

Ao considerar os referenciais bibliográficos e a pesquisa realizada, podemos dizer que esses estudo trouxeram profundas reflexões significativas acerca das dificuldades encontradas pelos docentes no processo de aquisição da leitura e escrita pelos alunos.

Acreditamos que os resultados, não apenas nos levam a repensar atitudes, ideias, e ações frente ao conceito de alfabetização e nos oferece também uma base para tentarmos compreender o sujeito de todo nosso estudo "os alunos".

A experiência obtida é relevante em todos os aspectos educacionais, em especial aos as séries inicias, assim como na iniciação da língua portuguesa com metodologias e suportes inovadores e atuais para que se possam transformar essas aulas em momentos prazerosos, sem traumas e pertinentes ao cotidiano de nossos alunos.

Observamos também que o docente para atuar de forma a incutir o hábito da leitura em seus alunos, necessita de conhecimentos prévios sobre as dificuldades apresentadas para tal e de uma metodologia que possa contribuir de forma que o desenvolvimento e gosto pela leitura não seja algo imposto e sim espontâneo, dando liberdade para que o aluno leia e o que lhe for conveniente e lhe dê acesso às prateleiras de livros sejam na biblioteca ou na sala de leitura, com alguém que lhe oriente ou não, mas que o docente não exija o tipo de livro o aluno deve ler.

6 REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula:1)

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC / SEF, 1997.

CRUVINEL, Maria de Fátima. **Formação do leitor, Formação do sujeito**. Revista Diretor. Revista do Projeto Pedagógico. 2011.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FERREIRO, Emilia Com todas as letras. 7 ed. São Paulo; Cortez, 1999.

_____, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 25. ed. São Paulo; Cortez, 2000.

_____, Emília. PALACIO, Margarita Gomes. Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. Ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 4.ed. São Paulo: Ática,1995.

MICOTTI, M. C. (org.) **Alfabetização: estudos e pesquisas**. Curso de especialização em alfabetização. São Paulo: UNESP, 1996.

NUNES, T.; BUARQUE L.; BRYANT, P. Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2000

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

SOARES, Magda Becker e MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped. Série Estado do Conhecimento, 2000.

JOGOS DRAMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda Alves Teixeira[1]
Magda J. Andrade de Barros[2]

Resumo
Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância dos jogos dramáticos na educação infantil facilitando o desenvolvimento do educando faz fácil. Queremos mostrar que ao trabalhar o lúdico da criança logo nos anos iniciais é benéfico, pois o aluno tem grande evolução no processo de ensino-aprendizagem. Para elaborar este trabalho foi utilizada a pesquisa qualitativa, se baseando em referências bibliográficas e pesquisa de campo, feita em uma escola municipal do interior do estado de São Paulo uma entrevista através de questões, com o intuito de avaliar e confirmar as referências bibliográficas.

Palavras Chaves: Criança. Desenvolvimento. Criatividade. Lúdico. Educador. Educando.

Abstract
This work aims to show the importance of dramatic games in early childhood education by facilitating the development of the students is easy. We want to show that the work of the playful child soon in the early years is beneficial because students have great evolution in the teaching-learning process.
To make this work we used the qualitative research, relying on references and field research, done in a public school in the state of São Paulo an interview through issues, in order to evaluate and confirm the references.

Key Words: *Child, Development , Criativity , Playful , Educator , Educating.*

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar a importância dos jogos dramáticos como ferramenta na educação infantil.
A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Jogos dramáticos são jogos de interpretação que tem como objetivo instigar o lúdico

[1] Aluna da Faculdades Network - Nova Odessa SP - amandaalesteixeira@gmail.com
[2] Professora da faculdade de Educação Física e Pedagogia Network - Nova Odessa SP. Atualmente Mestrando em Ciências da Saúde área de Morfologia e Patologia - Faculdade de Medicina de Jundiaí Laboratório de Estudo Aplicados em Pedagogia do Esporte e Educação Física - LEPEEF IASP Hortolândia SP. Especialista em Ciência do Treinamento - IASP Hortolândia SP - magda.andrade3@hotmail.com

do individuo em diversas atividades e ocasiões.
Os jogos dramáticos quando utilizados na educação infantil tem o papel de estimular a imaginação através de brincadeiras, contribuindo assim para uma melhor socialização da criança, entre outros benefícios.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a base da construção do conhecimento de um indivíduo, é a primeira etapa da educação básica, contribui para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social e por meio de metodologias especificas auxilia na criação de linguagem e personalidade da criança. É o período de aprendizagem e de formação de conceitos sobre o mundo que a cerca.
No Brasil, a Educação Infantil ganhou direitos constitucionais o que dá direitos às crianças, publico alvo dessa etapa de ensino, a receber educação gratuita e de qualidade. É o que estabelece a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 instituindo as normas de como deve ser o atendimento ás crianças dessa faixa etária (01 á 06 anos).
Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30 – A educação infantil será ofertada em:
– creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.
Art. 31 – Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.
A instituição de educação infantil é um espaço onde a criança se desenvolve muito rápido, pois lá ela começa ter contato com pessoas e crianças de diferentes religiões, cultura etc., com isso quebrará o convívio rotineiro com a família, abrindo novos ares e trazendo novos conhecimentos para sua vida educacional e social. Bee (2003) nos mostra que os alunos do ensino infantil estão na fase de desenvolver o social e a personalidade.
A partir daí a identidade e a autonomia do indivíduo está em construção, pois ela terá que seguir diferentes tipos de regras, e terá a liberdade de se expressar dizendo o que gosta ou o que não gosta, dar sua opinião, ou seja, a criança começará se tornar independente.
Uma das técnicas de aprendizado e desenvolvimento infantil é a utilização do lúdico, onde as crianças são estimuladas a utilizar a sua criatividade nos mais diversos campos de atividades. Santos (1997) define o lúdico como um recurso que valoriza a criatividade, algo que cultiva a sensibilidade do ser e incentiva a afetividade.
Por meio da utilização desta ferramenta é possível instigar a criança a trabalhar a imaginação, onde o lúdico passa a ajudar o indivíduo em todos os meios de expressão. O ludicidade na educação é um recurso pedagógico para o ensino básico atingindo os recursos necessários para o processo de ensino-aprendizagem.
O lúdico é uma ferramenta de identificação e conhecimento entre o educador e o educando Santos (1997) afirma que a ludicidade é essencial para a vida do ser humano, mas não pode ser inserida como apenas uma diversão, tem que ter um fundo pedagógico por traz. É uma forma de criar laços entre a sociedade em que a criança está inserida. De acordo com Friedmann (1996) o professor recolhe as dificuldades, desejos, necessidades, conflitos, comportamentos através do lúdico.

JOGOS DRAMÁTICOS

O conceito de jogos dramáticos surgiu em meados do século XX, juntamente com os ideais de escola nova. A escola nova foi a renovação do ensino na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil, "quebrando" o conceito de ensino tradicional e trazendo o conceito do escolanovismo, que constitui em uma sociedade democrática, inclusive no ensino.

Com esta ampliação de conceitos, surgiram novas técnicas de ensino, dentro do qual está inserida a metodologia dos jogos dramáticos.

Referente Bellido (2007) jogos dramáticos são jogos e brincadeira de faz-de-conta (brincadeiras de casinha, escolinha, salão de beleza, super herói, etc.), tem como objetivo as experiências emocionais e pessoais, pois é necessário que as situações de vivências do cotidiano das crianças seja inserida no jogo, através dessas vivências e com a intervenção pedagógica, é possível conhecer os sentimentos, emoções e o social da criança, ou seja através do jogo é possível que o docente conheça a fundo seus alunos, facilitando o convívio e a forma de trabalhar com o mesmo.

Através de uma pesquisa feita por Peter Slade foi descoberto que as pessoas envolvidas com atividades dramáticas tem facilidade de interpretação de texto, se relacionar com o próximo, falar em público, socialização, criatividade, são exercícios que parecem bobos, mas tem uma grande força para o aprendizado do aluno, pois faz com que o individuo tenha benefícios tanto na vida escolar quanto na social.

Slade define "o jogo dramático não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver" (SLADE, 1978, p. 17 e 18). Bellido (2008) reforça a definição de Slade (1978) dizendo que é um jogo que visa desenvolver melhor as aprendizagens através de vivências, cotidianas.

Este tipo complemento educacional tem grande influência na formação da personalidade da criança, pois quando trabalhado de forma complementar as atividades e rotinas do individuo contribui de forma acentuada para o entendimento sobre o que é certo e errado na sociedade onde ela está inserida. Referente à Kaudela (2006) o jogo desenvolve na criança as estruturas da inteligência.

A principal ferramenta dos jogos dramáticos é a estimulação do lúdico da criança, onde através de brincadeiras faz-de-conta são trabalhados diversos fatores como: criatividade, coordenação motora, sociabilidade, etc.

Para a composição de um jogo específico seria necessário utilizar grupos de alunos, "os alunos se tornariam mais espontâneos e juntos poderiam imaginar situações com novas linguagens; nesta etapa passariam a observar o mundo e os outros, e rocurariam perceber tudo em seus menores detalhes." (REVERBEL, 2009 p. 23).

Enfim é este o intuito desta linguagem de jogos, aproximação, entendimento e priorização do lúdico em cada individuam.

JOGOS DRAMÁTICOS: COMPLEMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jogos Dramáticos são jogos de interpretação que quando utilizados na educação infantil atuam no lúdico da criança desenvolvendo a criatividade e exposição pessoal.

Como complemento educacional, a metodologia de jogos dramáticos atua no intelecto e psíquico do indivíduo, facilitando assim a forma de convívio social. Segundo Spolin (2008), em muitos casos, por exemplo, crianças extremamente tímidas conseguem expor suas ideias, participar de aulas e debates, em contrapartida as impulsivas aprendem a esperar, ouvir e respeitar regras. Nos dois casos, os jogos contribuem para a forma como cada criança interpreta

e expõe a imaginação e transportando-a para a realidade, sempre respeitando as pessoas que os cercam e as suas diferenças.
Um dos principais objetivos do jogo dramático é desenvolver o trabalho em equipe utilizando brincadeiras para ilustrar situações e reações cotidianas nas crianças e auxiliar na forma como cada uma é impactada e reage com ela.
Segundo Pancieri (2010) "O jogo dramático não se constitui em um sistema rígido, fechado, são atividades que se refere a brincadeiras próprias de crianças que tenham dramatização".
Bellido (2008) relata que para incluir este jogo em sala de aula é preciso que o educador tenha consciência de que não pode incluir um assunto totalmente novo, pois é preciso conhecer o assunto para os alunos conseguirem executar a brincadeira.
Durante a prática dos jogos, podem-se perceber as competências e habilidades das crianças, muitas vezes não percebidas nas atividades peculiares à escola. A imaginação e a fantasia são fundamentais para que a criança aprenda mais sobre relação interpessoal. É através do incentivo que a criança desenvolve conhecimentos específicos e habilidades sociais.
Rau (2011) afirma que o educador trabalhando o lúdico da criança vai lidar com algumas características emocionais, como: sentimentos de alegria, companheirismo, e cooperação, ou seja, aflorando essas emoções nos alunos é de extrema importância na educação infantil, pois são ferramentas básicas para lhe dar com outras pessoas.
Reverbel (2009) relata que o ser humano já tem capacidade de percepção, expressão, imaginação, criatividade, observação, espontaneidade e de se relacionar com o próximo, mas essas características precisam se trabalhadas, para se desenvolver melhor no ser humano. Os jogos dramáticos são técnicas fundamentais para trabalhar isso, pois as crianças desenvolvem características importantes para sua existência através de jogos e brincadeiras.
Dentre tantas técnicas utilizadas, este tipo de prática deve ser reconhecido como suportes no cotidiano das aulas, pois ele atua na imaginação e energia para os participantes, atuando nas práticas verbais e não verbais, contribuindo assim em diversos âmbitos da vida cotidiana do aluno, dentro e fora da escola.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada a este artigo é a de pesquisa qualitativa onde tem como objetivo relatar sobre os jogos dramáticos na educação infantil com a intenção de mostrar o quão à arte é importante em nossas vidas.
Os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados através de referências bibliográficas dos principais autores sobre o tema abordado, e feito uma pesquisa de campo.
Está pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola municipal de americana com alunos de 3 a 6 anos de idade, com base nas aulas assistidas foi elaborada uma entrevista com apenas três perguntas para as docentes responderem, com as resposta poderíamos avaliar e confirmar as bibliografias estuda para a elaboração do artigo.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Foi realizada uma pesquisa de campo na escola municipal na cidade de Americana/SP, com o intuito de avaliação da importância dos jogos dramáticos na educação infantil.
No ano passado estagiei nesta escola, e ao desenvolver este trabalho foi possível ir assimilando com as atividades vivenciadas na unidade, então resolvi fazer minha pesquisa de campo na unidade escolar.
Percebemos que durante a rotina diária os jogos dramáticos estão inseridos apenas nos cantinhos, onde a professora divide a sala de aula para colocar varias jogos, brincadeiras e leitura, em um canto da sala é colocados fantasias, algumas caixa, bonecas, brinquedos de casinha e etc., é ali que as crianças liberam e desenvolve sua criatividade, imaginação,

socialização. A intenção da docente acontece umas 3 vezes na semana, onde todos os alunos passam por todos os cantos da sala, para que ela possa entender e instigar seus alunos.
O interessante é que as docentes fazem esse trabalho com os alunos e não sabem direito o que está fazendo e o que seria importante nessa atividade, para elas é mais uma brincadeira que seus alunos gostam de fazer, tornando uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos. Para a criação desta entrevista foi preciso ter uma conversa com elas antes esclarecendo o que seria jogos dramáticos e os benefícios que ele traz e desenvolve nas crianças, mas apesar da minoria não saberem o que é jogos dramáticos foi possível notar a mudança no comportamento de algumas crianças da turma.
Com a vivência dentro de sala de aula foi elaborada uma enquete com os seguintes parâmetros, respondidos pelos docentes: Na primeira questão foi verificado que em grande maioria notou diferença no comportamento dos alunos, de forma positiva notando grande avanço na socialização, as crianças estão interagindo melhor entre si e participando mais de todas as aulas, os alunos estão bem mais criativos e se expressando de melhor forma e notaram que estão mais atentos e participativos nas aulas. Na segunda questão foi verificado que a diferença de comportamento citada na primeira questão, influenciou positivamente o convívio dos alunos; um comportamento muito benéfico, pois a maioria dos problemas de relacionamento entre as crianças ficaram mais fáceis de ser sanados, pois elas interagem melhor; o social e os alunos estão menos introvertidos e receptivos para conversar, brincar e estudar com os demais; melhor socialização, pois agora todos os alunos brincam, estuda e conversa com todos, sem grupos específicos. Na terceira questão foi verificado que a ferramenta dos jogos dramáticos é muito bem aceita no trabalho dos docentes e que poderia ser adotada, é um complemento dos outros métodos aplicados em sala de aula e deixa as aulas mais leves, tenho observado grandes avanços em meus alunos tanto em relação a aspectos físicos, como psicológicos, as aulas têm sido mais interessantes para os alunos e para os professores também,
Em resumo, a pesquisa demonstrou que esta é uma ferramenta de grande valia ao trabalho diário dos docentes, conforme os autores citados ao longo deste trabalho, a cada tipo de jogo especifico uma contribuição é agregada a este trabalho, convívio social e vida da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é à base da criança. É o inicio do seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual, onde ela aprende a conviver socialmente, interagindo com outras crianças e adultos, criando laços de amizades. A partir deste desenvolvimento a criança a aprende a seguir regras e praticar o que aprende (em casa e na escola)
Vimos através das referências o quão os jogos dramáticos e brincadeiras de dramatização são essenciais para iniciar a vida educacional da criança, pois é a fase que trabalha muita coordenação motora, criatividade, autonomia, entre outras características citadas na pesquisa.
A partir da utilização do lúdico, que é a principal ferramenta dos jogos dramáticos aplicados a esta faixa etária, surge o do “faz de conta” que por meio da imaginação ajuda a criança a se expressar sem medo de represálias e aprende a conviver com o erro, entendo que ele faz parte de qualquer crescimento. Foi realizada uma pesquisa de campo na escola EMEI Aracati na cidade de Americana/SP, com o intuito avaliação da importância dos jogos dramáticos na educação infantil, pesquisa esta que demonstrou resultado positivo quando a utilização deste método, pois de todos os colaboradores retornaram com respostas benéficas sobre esta utilização.
Enfim, tornar as atividades educacionais mais divertidas para essa faixa etária é de grande importância, pois é necessário sair da rotina para aderir algo novo, estimulando a criatividade da turma, tornando as aulas gostosas para ambas as partes.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus, pois sem ele não estaria concluindo o curso, sempre me dando força para seguir em frete com os meus objetivos, sem ele não sou nada, agradeço toda noite por ter chegado aqui, acho mais que justo cita-lo no meu trabalho.

A minha família que sempre esteve comigo me ajudando e aconselhando para que meu futuro fosse melhor do que os meus pais conseguiram, eles fizeram tudo que estava ao seu alcance e fora dele para me dar do bom e do melhor, sem eles não sei o que seria de mim.

Os meus amigos são fundamentais em minha vida, em primeiro lugar quero agradecer o Flávio Mendrone Cirilo, que me levou para fazer aulas de teatro despertando em mim uma profunda paixão por essa arte, e a Franciane Karina Nascimento, pois se que com ela posso contar para o que vier. Sem esquecer as pessoas da Escola de Artes Catavento Cultural que são minha segunda família, amo muito estar entre eles, sei que ali tenho amigos verdadeiros, que posso contar sempre.

Não posso deixar de citar minhas amigas de grupo Cristiana Cabral, Gabriela Retruci, Kenia Marcato, Márcia Cassimiro e Tatiane, pois foram fundamentais durante esses 4 anos, são pessoas extremamente importantes na minha vida acadêmica e pessoal, amo muito essas meninas, e claro que vou a gradecer todos da turma 16/17, são pessoas incríveis e juntos lutamos pelos nossos interesses, fizeram parte de um dos momentos mais importantes da minha vida, tenho orgulho de dizer que fui da T16/17.

A Faculdade Network teria que estar nos meus agradecimentos, por que ali consegui realizar um sonho, tendo docentes maravilhosos que me ensinaram tudo que sei.

Sem esquecer-se da principal a Prof.ª Magda Andrade de Barros que teve paciência de ser minha orientadora, sem ela não teria conseguido.

REFERÊNCIAS

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. porto Alegre: Artmed, 2003.

BELLIDO, L. P. **Os jogos dramáticos e o desenvolvimento infantil: (re) pensando a prática docente.** 2008, Disponível em: http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/artigo_edu_os_jogos_dramaticos_e_o_desenvolvimento_infanti.pdf. Acessado em: 19 set. 2013. 14:28 hr.

BELLIDO, L. P. **Jogos dramáticos na educação infantil** Bauru, 2007.

FRIENDMANN, A**. Brincar: crescer e aprender. O resgate da cultura infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1984.

PANCIERI, T. Z. **Jogos dramáticos: intervenção e conhecimento na educação física escolar**. 2010 Disponíveis em: http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/jogos-Dram%C3%Alticos/59338.html. Acessado em: 01 dez. 2012. 17:50 hr.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atividade pedagógica** - 2 ed. - Curitiba: Ibpex, 2011

Referencial curricular nacional para a educação infantil - volume 2 / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

REVERBEL, O.G. **Jogos Teatrais na escola: atividades globais de expressão**; ilustração Mariângela Haddad. - São Paulo: Scipione, 2009.

SANTOS, S. M. P. dos (Org). **O lúdico na formação do educador**. Petropolis: Vozes, 1997

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**; Tradução de Ingrid Dormien Koudela. - São Paulo: Perspectiva, 2008.

CRECHE: CUIDAR OU EDUCAR?!

Maysa Veiga 1

Cláudia Fabiana Orfão Gaiola 2

Resumo
Este artigo tem como objetivo apresentar discussões sobre as questões de cuidado e educação em instituições de ensino de crianças de 0 a 3 anos de idade, pois, ao nos depararmos com a prática nas creches, notamos que há uma dificuldade em entrelaçar a ideia de cuidar e educar ao mesmo tempo. Quando falamos em profissionais de creche, boa parte das pessoas ainda os entende como babás, isto é, exercem função de cuidadoras, lidando apenas com as relações de cuidado das crianças: higiene, alimentação e segurança. A creche para os leigos em educação é vista como uma instituição apenas de caráter assistencialista. Esta pesquisa foi elaborada com a intenção de mostrar a essas pessoas que a creche é sim um espaço de Educação Infantil, em que o educador cuida e educa ao mesmo tempo.

Palavras chaves: Educação Infantil; Cuidado; Crianças.

Abstract
This article aims to present discussions on the issues of education and care in teaching institutions for children 0-3 years of age, because in encountering practice in early childhood education , we note that there is a difficulty in weaving the idea of caring for and educating at the same time. When we talk about professional childcare, most people still understand how nannies, ie exert function caregivers, dealing only with the relations of child care: hygiene, nutrition and safety. The daycare center for the laity in education is seen as an institution purposes only assistencialist. This research was made with the intention of showing these people, that the nursery is space early childhood education where the teacher cares for and educates at the same time.

Keywords: *Early Childhood Education; care; Children.*

1 Introdução

Esse trabalho tem como objetivo discutir a relação do cuidar e educar em instituições de ensino de crianças de 0 a 3 anos de idade, pois através de algumas experiências vivenciadas em creches e com o apoio de referências bibliográficas, pode-se perceber que os professores de creches enfrentam várias dificuldades para atrelar os cuidados com a educação, deixando a impressão de que a creche é apenas um "abrigo" de crianças, lugar em que os pais deixam os filhos para as "babás" cuidarem. Por esse motivo surgiu à pergunta: "A creche é uma instituição destinada a cuidar ou educar?".

O tema a ser discutido foi escolhido através de situações vivenciadas em quatro instituições de ensino da região de Nova Odessa-SP, sendo que, em todas elas, foram presenciadas as dificuldades dos educadores em relação ao espaço físico, tempo, formação dos educadores, organização da rotina e atividades pedagógicas.

Percebe-se, através de conversas informais, que há uma dificuldade das pessoas leigas em educação, em aceitar a ideia de que cuidado e educação caminham juntos, ou seja, são 2

Graduanda do curso de pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa: mahh_veiga@hotmail.com
Fonoaudióloga, psicopedagoga, pedagoga com especialização em gestão escolar e mestranda do curso de psicologia educacional na Unicamp.

entrelaçados. Pois, antigamente, a escola de educação infantil tinha caráter assistencialista, isto é, era uma instituição que dava assistência aos pais que trabalhavam, principalmente aos mais desfavorecidos.

Somente na Constituição de 1988 é que a educação infantil passou a ser direito da criança de 0 a 5 anos de idade, bem como o atendimento a infância passou a ser dever do Estado, contudo,

os cuidados e a educação que parecem, segundo alguns estudiosos, como Piaget, Hellen Bee e Ana Maria Bock, ser relevantes para o desenvolvimento da criança, ultrapassam esse direito, pois, para propiciá-lo, é necessário conhecer os estágios de desenvolvimento e, dessa forma, planejar suas aulas, utilizar linguagem e materiais adequados à faixa etária da criança. Assim, como relatado por Bock (2002), é importante que os educadores estudem sobre o desenvolvimento humano, pois, para planejar o que e como ensinar, é necessário saber quem é o aluno.

Assim, o trabalho fará uma pesquisa teórica, dividida em "Histórico da Educação Infantil", que menciona como e por que iniciou a educação infantil, com os autores Philippe Ariès, Fernanda Chagas Felippe, Moysés Kuhlmann Jr., Livia Maria Fraga Vieira, Fúlvia Rosemberg, entre outros; "Educar e cuidar", que aborda os conceitos das duas ações na educação infantil, apresentando a sua duplicidade como termos indissociáveis, com a contribuição de documentos como o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Lei 9.394/96 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases e também das autoras Andreia Moreira dos Santos Schultz e Adriana Elizabeth R.S. Signoretti; "A educação infantil e o desenvolvimento da criança" que se refere aos estágios de desenvolvimento da criança de 0 a 12 anos de idade, com embasamento na teoria do desenvolvimento de Piaget e estudiosos da mesma linha, como Hellen Bee e Ana Maria Bock. "A formação do professor de educação infantil", que relata, de modo breve, sobre as reformulações da formação desses profissionais, com o apoio do autor Tizuco Morchida Kishimoto e de documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases e Plano Nacional de Educação.

Esse trabalho pretende, então, conhecer as origens da educação infantil para entender as necessidades para tal surgimento e a ideia que se tinha quando surgiu e ao longo de nossa história. Pretende-se, também, compreender melhor as fases da criança e as interferências pedagógicas que podem ser realizadas e que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem. Porém, essa pesquisa focará as idades de 0 a 3 anos.

2 Referencial teórico

2.1 Histórico da Educação Infantil

Philippe Àries foi um historiador francês que estudou e escreveu sobre a mudança dos sentimentos dedicados a infância e a família, e segundo ele, o sentimento à infância passou por um longo processo histórico até chegar no que é hoje.

O primeiro está relacionado a uma sociedade tradicional, que via a criança como um adulto em miniatura, assim, a infância era concebida num curto período de tempo, quando ainda precisava de cuidados para sobreviver, um período mais frágil, pois, após criar algumas habilidades físicas e ter condições de viver sem os cuidados constantes da mãe, era colocada junto com os adultos, onde aprendia a fazer as necessidades do cotidiano diretamente com os mais velhos. Durante vários séculos, vivenciava nos espaços dos adultos. Também durante esse período não existia sentimentos especiais para com a criança, isso fica claro com o trecho citado a seguir:

A família não tinha função afetiva [...] isso não quer dizer que o amor estivesse sempre ausente: ao contrario, ele é muitas vezes reconhecível, em alguns casos, desde o noivado, mais geralmente depois do casamento, criado e alimentado pela vida em comum [...] O sentimento entre cônjuges, entre pais e filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor (ARIÈS, 1981, p.11).

O segundo conceito de Àries refere-se a uma transformação na atitude das famílias em relação às crianças, que ocorreu na sociedade industrial. Nesse período, a criança ganhou um espaço afetivo, pois a família se tornou um lugar de afeto.

Pode-se ver que, nesse período, começa a surgir uma mudança no sentimento da infância em relação à criança francesa, que, no Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (1998), apareceu no final do século XIX.

As instituições de educação infantil, de acordo com Fellipe (1998), assim como o sentimento de infância, também surgiram primeiro na França, no século XVIII, para as crianças pobres, filhas de pais que trabalhavam nas empresas criadas na Revolução Industrial. As creches, nessa época, tinham caráter assistencialista, onde eram privilegiados os cuidados como higiene, alimentação e segurança da criança.

No Brasil, a história da creche não foi diferente, pois nosso país também sofreu transformações com a Revolução Industrial ocorrida no século XX e, de acordo com Sebastiani (2009), a creche surgiu acompanhando a estruturação do capitalismo, quando houve um avanço na urbanização, gerando a necessidade da reprodução do aumento do trabalho, pois, com a Revolução Industrial, a mulher, que antes tinha como papel cuidar da casa e da família, passou também a trabalhar nas indústrias e fábricas para ajudar os maridos no sustento da casa.

Enfim, com o novo modelo capitalista, a mulher inserida no mercado de trabalho e a permanência de um orçamento familiar comprometido, fez com que as crianças, advindas desse meio econômico, passassem a ficar sozinhas e desprotegidas, propiciando alguns problemas como a mortalidade infantil. É importante ressaltar que quem recebia a culpa por esse e outros problemas eram as mães, pois "se atribuía como causa a má educação das mães para cuidar dos seus filhos" (VIEIRA, 1988, p. 7).

Então, para que as mães não abandonassem suas crianças, surgiram as primeiras instituições pré-escolares assistencialista no Brasil. Instituições essas, que surgiram do sentimento de piedade, caridade e assistencialismo as que trabalhavam fora de casa.

Kuhlmann Jr. (1998) conclui desse modo, que a escolarização das crianças pequenas tem vários motivos, nos quais estão desde a questão econômica do país até fatores sociais, já que envolve o trabalho feminino, transformações familiares, novas representações sociais da infância, entre outros fatores.

Ele expressa ainda que, no ano de 1899, ocorreram dois fatos considerados marco inicial do período analisado. O primeiro, a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), fundada pelo médico Arthur Moncorvo Filho, uma instituição pioneira, de forte influência, que, em seguida, abriu filiais pelo país, e o segundo, a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), que foi a primeira creche do Brasil para filhos de operários. O IPAI-RJ era considerado a entidade mais importante do período estudado, em 1929, possuía 22 filiais espalhadas no país, sendo 11 delas com creche (Belo Horizonte, Ceará, Curitiba, Juiz de Fora, Maranhão, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador e Santos).

Kuhlmann Jr. (1998) relata que o IPAI dividia os seus serviços em puericultura intra-uterina – ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene da prenhez, assistência ao parto em domicilio, assistência ao recém-nascido, creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, vacinação, entre outros serviços. Nota-se, assim, que o atendimento as crianças das mães trabalhadoras era realizado nas creches, muitas vezes, dentro das indústrias, o que levou a Rosemberg (1989) afirmar ser esse o ponto de partida para a inclusão da regulamentação da creche na legislação trabalhista de 1943.

Kuhlmann Jr. (1998) relata em sua obra sobre a diferença na história das instituições pré-escolares da Europa e do Brasil. Pois, na Europa, criaram primeiro os jardins de infância, que tinham um caráter pedagógico e depois foram criadas as creches. No Brasil, o procedimento foi o inverso, primeiro criaram as creches atreladas ao assistencialismo e depois foram introduzidos os jardins de infância. O autor também ressalta que há três influências que são identificadas na composição das forças que participaram da elaboração das políticas das instituições educacionais brasileiras: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa. Apresentaremos

brevemente cada uma delas, para compreender como foi desenvolvida a formação histórica da identidade dos profissionais da educação infantil no Brasil.

Foi na década de 1870 que os médicos-higienista começaram a ter influência nas questões educacionais. Nesse período, avançaram os conhecimentos a respeito das relações entre o microorganismo e as doenças. A prevenção dessas doenças passou a ser o objetivo principal para as pesquisas no campo da epidemiologia, e com isso, houve avanços no combate a mortalidade infantil.

Um dos métodos associados à assistência à infância, na época, era de tratar a mortalidade infantil, inserindo na sociedade o saneamento básico, para atingir uma sociedade moderna e civilizada. Outra influência identificada por Kuhlmann Jr. (1998) foi a jurídico-policial, que diz respeito "às preocupações com as legislações trabalhista e criminal que trazem o tema da chamada infância moralmente abandonada". (KUHLMANN JR., 1998, p. 93).

Para o autor citado, os objetivos, ao fundar as creches e jardins de infância, eram proporcionar recursos aos pobres, ofertando, assim, ensino público primário aos menores, a fim de induzir nas famílias os valiosos resultados da instrução, auxiliar juízes de órfãos a proteger e amparar os menores abandonados, evitar a convivência dos menores de ambos os sexos, estabelecer depósitos com aposentos separados para os dois sexos, entre outros, além de esforçar para realizar a fiscalização de todos os asilos e institutos de assistência pública e privada.

A próxima influência é a religiosa para Kuhlmann Jr. (1998), os religiosos apresentavam a igreja como uma base para a sociedade capitalista, ressaltando que sua experiência secular na caridade não deveria ser desprezada. Destacava-se também que a igreja estava sendo útil por meio das obras salesianas em relação à pobreza, pois, para a concepção religiosa, a caridade da igreja era entendida como instrumento da melhora e salvação espiritual.

Outros fatores que valem ser ressaltados é a presença de religiosos importantes nos discursos nos congressos das instituições de assistência a infância e a implantação de capelas para oficio religioso nas creches e asilos em que alguns religiosos trabalhavam. Observa-se que as instituições dessa época eram exclusivamente de cunho assistencial, onde eram privilegiados os cuidados como higiene, alimentação e segurança física da criança. E a educação, segundo Didonet (2001), permanecia como responsabilidade da família. A discussão da educação nesse período estava limitada muito mais à área da saúde, aos higienistas e sanitaristas, do que aos educadores. Nesse período, a creche era um recurso relacionado à pobreza, um meio de socorro a mulheres pobres e desamparadas.

Para Rosemberg (1989), a creche era uma instituição que se destinava a ser como um equipamento substituindo as mães que trabalhavam fora e tinha como objetivo resolver os problemas ocasionados pela mudança da sociedade. Também é importante ressaltar que essas instituições eram de iniciativa dos setores privados, e o Estado era apenas um fiscalizador. De acordo com Vieira (1988), o Estado não criava planos e programas para as creches, não dimensionava metas e custos e não planejava a ampliação do atendimento dessas instituições.

O Estado começou a formular políticas para infância, a partir de 1940, quando, segundo Vieira (1988), ocorreu uma mudança no comportamento assistencial do Estado e dos empresários em relação aos trabalhadores urbanos. O Estado começou então, a se equipar de entidades e pessoal técnico para executar ações sociais, responsabilizando-se pela área de saúde, educação, assistência e previdência.

Após 1940, o Estado interveio nas creches, gerando dispositivos legais na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), determinando, segundo Didonet (2001), que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deveriam ter um espaço para o abrigo das crianças no período de amamentação. Porém, apesar de o Estado ter interferido nas políticas para infância, as instituições ainda eram criadas pela iniciativa privada e foi somente na década de 1980 que a educação infantil passou por melhorias, que foram conquistadas através de movimentos populares dos anos de 1970.

De acordo com Rosemberg (1989), em 1964, foi dado o golpe militar no Brasil, estabelecendo um grande período de ditadura, quando a liberdade de expressão e a organização da sociedade civil foram restringidas. Mas, apesar dessa determinação, a partir dos anos 70, surgiram manifestações de organização da sociedade civil nas grandes cidades, em que havia a participação intensa das mulheres nos grupos femininos ou em movimentos feministas. Esses grupos tinham como palavra de ordem revindicações relativas às discriminações de gênero, e logo após, a reivindicação por creche.

Nesse mesmo ano, foi realizado, pela primeira vez na cidade, uma manifestação pública de impacto de reivindicação por creche, esse movimento foi composto por funcionários, alunos e professores da Universidade de São Paulo.

Também, nessa época, foram surgindo outros movimentos isolados reivindicando por creches, pois as instituições existentes já não comportavam a grande demanda de crianças.

Mais tarde, os movimentos que até então eram isolados, foram organizados em um movimento unitário, o chamado Movimento de Luta por Creches, que foi oficialmente criado em 1979. Esse movimento integrou feministas de várias tendências, entre elas, os grupos de mulheres associados ou não associados à Igreja Católica, partidos políticos, grupos independentes e grupos dispersos de moradores.

A partir desses movimentos populares, o poder municipal de São Paulo passou a investir melhor na ampliação das creches, que começou também a ser pensada como espaço coletivo de educação e cuidados para crianças de zero a cinco anos de idade.

De acordo com o RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil com o movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais, a Constituição de 1988 (artigo 208, inciso IV) alterada pela EC nº 59/2009, define finalmente a Educação infantil, de crianças de zero a cinco anos, como dever legal do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 estabelece o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a cinco anos e a educação.

Nota-se, portanto, que a creche passou por uma longa trajetória e que fatores como as mudanças sociais na infância e na família, inclusão da mulher no mercado de trabalho, foram movimentos populares de grande importância para o novo conceito de creche, uma instituição destinada além do cuidar, mas também de educar.

2.2 Educar e cuidar

Como vimos, as instituições de Educação Infantil traz em sua trajetória grandes marcas de assistencialismo. Atualmente ainda há pessoas que veem a creche como uma necessidade, onde a criança é obrigada a frequentar essa instituição porque seus pais estão trabalhando. No entanto, segundo Schultz (2011) é necessário mudar essa visão, pois a educação infantil é um direito da criança e é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Por esse motivo, essa instituição deve proporcionar um ambiente acolhedor e pedagógico, e não apenas assistencialista - que privilegia só os cuidados.

A Educação Infantil está atrelada a dois conceitos: o educar e o cuidar. Pois de acordo com o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, temos:

Nas ultimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com maiores (RCNEI, 1998, p. 23).

É visto que o educar e o cuidar devem caminhar juntos e de modo inseparável, possibilitando que as duas ações construam a identidade e autonomia da criança. Pois, para Signoretti (2002), o ser humano é global, e não fragmentado.

O educar segundo o RCNEI:

[...] é propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação

interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RCNEI, 1998, p. 23)

Desta maneira, é possível notar que para o RCNEI, o próprio conceito de educação já abrange o de cuidado. Isso fica claro quando Signoretti (2002) menciona, em seu texto, que o cuidar e educar são trabalhados a todo instante, nas mais diversas atividades de rotina, por exemplo, na brincadeira. A autora ainda complementa que um bom educador não despreza situações como o correr e outras básicas do cotidiano. Para ela, o verdadeiro educador reconhece nelas as ferramentas e recursos ricos e necessários para sua atuação, pois são cheias de significados e valores para as crianças.

As crianças de 0 a 3 anos de idade estão desvendando o mundo, tudo é novidade para elas e deve ser trabalhado, pois é papel do educador estimular e orientar a respeito dessas experiências vividas pelas crianças, para que assim construam o seu próprio conhecimento. Lembrando que, nessa faixa etária, elas não são autônomas e independentes para os próprios cuidados pessoais, por isso necessitam ser ajudadas e orientadas para criarem hábitos e costumes corretos.

A autora ainda menciona que é de suma importância a relação entre a família das crianças e os profissionais que relacionam direta ou indiretamente com os alunos na escola, pois essa ação conjunta é essencial para que o educar e o cuidar aconteçam de forma integrada. “Essa atitude deve ser contemplada desde o planejamento educacional até a realização da atividade” (SIGNORETTI, 2002, p. 7).

Segundo Schultz (2011), é comum que, em meio as necessidades de cuidado e educação, ocorram alguns conflitos entre profissionais e familiares, já que várias famílias tem se mostrado ausentes na vida das crianças, e/ou nem sempre aceitam as intervenções pedagógicas do educador, fazendo com que o trabalho pedagógico na creche fique comprometido. Essas dificuldades que abrangem a definição de papéis induzem o educador a perguntar quem cuida e quem educa.

Para que esses conflitos não aconteçam, Signoretti (2002) afirma que é necessário que o educador crie estratégias para que a escola seja um espaço educativo também de pais, onde eles possam ser estimulados e orientados para perceberem as causas e consequências de seus comportamentos em relação ao desenvolvimento dos filhos. Pois, tendo uma participação ativa na vida escolar das crianças, os pais começam a reconhecer e valorizar o papel do educador, permitindo também que o educar seja uma tarefa compartilhada e de parceria. É importante ressaltar que a base do cuidado para o RCNEI é saber como ajudar o próximo a se desenvolver como ser humano, auxiliando a desenvolver suas capacidades.

Schultz (2011) relata, em seu artigo, que a maneira de cuidar sofre influências de crenças e valores que norteiam aspectos da educação, saúde e do desenvolvimento infantil. Envolvendo também situações básicas e comuns do ser humano, como a proteção e alimentação.

De acordo com o RCNEI:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (RCNEI, 1998 p. 25)

Pode-se ver que, para cuidar, é necessário que o educador tenha comprometimento com a criança, com sua singularidade e suas necessidades. É preciso que ele confie nas capacidades do aluno, ajudando-o a superar as suas próprias limitações. Segundo o RCNEI, para que isso ocorra, é necessária a construção de um vínculo entre o educador e o educando.

É possível observar que, na educação infantil, o cuidar não se opõe a dimensão pedagógica, mas sim a ultrapassa. Pois a atual LDB (art. 29) aponta que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação educativa da família e da comunidade.

2.3 A educação infantil e o desenvolvimento da criança

Como vimos, a creche é um lugar ocupado na educação infantil e que, segundo Faria (2003), deve ter espaços flexíveis e versáteis, internos e externos que permitam o fortalecimento da independência da criança. Este deve ser bem organizado e precisa contemplar o convívio e conflito de crianças de diversas idades e de diferentes tipos de adulto. De acordo com a autora, o espaço precisa ser seguro, mas não superprotetor, pois a criança deve ter experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente propicia a ela.

O RCNEI3 ressalta que a instituição infantil deve tornar o ambiente acessível com elementos de cultura que enriquecem o desenvolvimento de todas as crianças que ali frequentam. A instituição infantil deve ainda propiciar condições para aprendizagem que ocorrem em brincadeiras e situações pedagógicas intencionais.

3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

É possível observar que o espaço físico dessas instituições, principalmente a creche, é de grande importância para o desenvolvimento da criança e que, através dele, podem-se elaborar várias atividades, entre elas, concentração e de movimentos, atividades que estejam de acordo com a faixa etária das crianças.

Signorette (2002) menciona que quem trabalha com criança pequena deve ter como principio conhecer seus interesses e necessidades, ou seja, saber quem realmente são, saber um pouco da história de cada criança, conhecer sua família, as características da sua idade e a fase de desenvolvimento em que se encontram. Desse modo pode-se entender quais as verdadeiras possibilidades dessas crianças, sem deixar de lembrar que a educação infantil é a porta de entrada para uma vida social mais ampla. A autora ainda ressalta a importância das atividades serem adaptadas de acordo com a idade das crianças, mencionando que quanto menor a idade, menor deve ser o grupo de trabalho, pois dessa maneira estará garantindo um atendimento mais individualizado.

De acordo com Bock (2002), a criança não é um adulto em miniatura e apresenta características próprias de sua idade. Piaget afirma que existem modos de perceber, compreender e se comportar perante o mundo, próprias de cada faixa etária.

Para facilitar o trabalho das educadoras da educação infantil, é importante conhecer essas características comuns das faixas etárias das crianças, reconhecendo suas individualidades, pois, para Daleffe (1998) o desenvolvimento é um processo complexo em que a estimulação é essencial. Ela afirma que o trabalho específico na creche deve ser voltado para a estimulação do desenvolvimento infantil.

De acordo com a reportagem de Santomauro e Andrade (2008), “o que não pode faltar” publicada na Revista Nova Escola, foram listadas algumas sugestões para serem propostas no cotidiano da educação infantil para que as crianças se desenvolvam. Entre elas – brincar, movimento, linguagem oral, arte, identidade e autonomia, porém com focos diferentes.

Seguem algumas sugestões apresentadas pelas autoras:

No brincar, pode-se propor às crianças brinquedos com peças de encaixar, empilhar, montar e jogar, pois as autoras afirmam que esses brinquedos possibilitam desafios a criança. O brincar ainda estimula os pequenos a construírem histórias e perceberem diferentes formas e texturas.

No movimento, as crianças podem passar e andar por alguns obstáculos, como túneis e bambolês ou ainda fazer movimentos livres sobre os colchonetes. É na creche que as crianças vão descobrindo as limitações do corpo e as consequências das ações.
Na linguagem oral, é importante propor parlendas, cantigas de roda e outras canções, pois "são meios riquíssimos de propiciar o contato e a brincadeira com palavras e de estimular a atenção a sua sonoridade" (SANTOMAURO; ANDRADE, 2008, p. 51).
As artes visuais e a música são meios de as crianças terem contato com aquilo que ainda não conhecem. Deve-se propor materiais de diferentes cores e texturas, pois, de acordo com as autoras, aguçam os sentidos.
O trabalho com identidade e autonomia foi enfatizado como essencial para as turmas de até 3 anos, pois "o bebê nasce em uma situação de total dependência e, pouco a pouco, necessita se tornar autônomo" (SANTOMAURO; ANDRADE, 2008, p. 53). Portanto painéis com fotos são de grande utilidade para que cada criança possa se reconhecer e encontrar os colegas no painel, trabalhando desse modo a identidade. As autoras enfatizam ainda que a criança escolher o que gosta e aprender a comer sozinha é um dos caminhos para se tornarem autônomas e independentes.
Portanto, segundo Bock (2002) ,é importante que os educadores estudem sobre o desenvolvimento humano, pois, para planejar o que e como ensinar, é necessário saber quem é o aluno, isto é, usar linguagem e materiais adequados à idade da criança. Ela menciona que existem alguns fatores que influenciam o desenvolvimento humano, sendo eles: a hereditariedade (carga genética), crescimento orgânico (aspecto físico), maturação neurofisiológica (que torna possível determinado padrão de comportamento) e meio (refere-se ao conjunto de influências e estimulações ambientais que alteram os padrões de comportamento da pessoa).

2.3.1 Desenvolvimento da criança

Para melhor compreensão dos processos de formação do conhecimento da criança, tivemos base na teoria do desenvolvimento humano de Piaget e de autores que se baseiam na mesma linha de suas pesquisas.
Piaget divide os níveis do desenvolvimento humano em quatro períodos: Sensório motor, que acontece de 0 a 2 anos de idade, Pré-operatório de 2 a 7 anos, Operações concretas, que acontece dos 7 aos 11, 12 anos e Operações formais, que se dá dos 11, 12 anos em diante.
Segundo Bock (2002), Piaget caracteriza cada período por aquilo que de melhor o ser humano consegue fazer nessas faixas etárias. Todas as pessoas passam por esses períodos, mas o início e o término de cada fase depende das características biológicas do ser humano e de fatores educacionais e sociais.
Assim, no período sensório motor de 0 a 2 anos de idade, não há uso da linguagem nem da função simbólica, "o bebê ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles" (PIAGET, 2002, p. 11). Mas é nesse nível que a criança elabora o conjunto de subestruturas cognitivas, que servirão como ponto de partida para as próximas construções perceptivas e intelectuais. Nessa fase, a criança possui uma inteligência prática, na qual conhece o mundo em sua volta através da manipulação dos objetos, ou seja, por meio da percepção e movimentos.
No período Pré-operatório (2 a 7 anos), segundo Piaget, a criança entra na função semiótica ou simbólica. Como Piaget, Bee (1996) também menciona que a criança começa a fazer de conta em suas brincadeiras, ou seja, faz representações, é também nessa fase que ela começa a apresentar a linguagem.
De acordo com Bee (1996), Piaget descreve a criança desse período, como egocêntrica, ou seja, enxerga as coisas de sua própria perspectiva, imagina que todos tem a mesma visão do mundo

que ela tem. Piaget também afirma que as crianças dessa etapa, são atraídas pela aparência dos objetos.

Nesse período segundo Bock (2002), autora baseada na mesma linha de Piaget, a criança é capaz de antecipar o que vai fazer, pois, em decorrência do aparecimento da linguagem, o desenvolvimento do pensamento fica mais rápido. Bock (2002) ainda relata que, no início do período, a criança exclui toda a objetividade, ela transforma o real em função de suas vontades e fantasias, ou seja, faz o uso do jogo simbólico. Em seguida, ela utiliza-o como referência para explicar o mundo real. No final desse nível, a criança começa a procurar razão de tudo, entrando na fase dos "porquês".

Esse tipo de pensamento é mais adaptado ao outro e a realidade, mas a criança ainda está centrada em si, não conseguindo se colocar do ponto de vista do outro. Por essa razão, há dificuldades para realizar trabalhos em grupo. Nesse período, pode-se propor a criança atividades que exercitem a coordenação motora-fina (segurar o lápis corretamente, pegar objetos pequenos com as pontas dos dedos), pois, segundo Bock (2002), a maturação neurofisiológica, um dos fatores que influenciam no desenvolvimento humano, completa-se e o interesse da criança pelas diversas atividades e objetos se multiplicam. Cabe ao educador aproveitar esse momento da criança e propor diferentes atividades, como a colagem, desenhos, brincadeiras, entre outras.

No período das Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos), Bock (2002) afirma que a criança deixa de ser egocêntrica e tem o inicio da construção lógica, ou seja, "a capacidade da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes" (BOCK, 2002, p.104). Nessa fase, há o surgimento de uma capacidade mental nova da criança, isto é, as operações, a qual consegue fazer uma ação física ou mental dirigida para um objetivo e revertê-la para seu início. Essas operações referem-se sempre a objetos concretos. Segundo Bock (2002), a criança desse nível é capaz de "estabelecer corretamente as relações de causa e efeito e de meio e fim; sequenciar ideias ou eventos; trabalhar com ideias sob dois pontos de vista, simultaneamente; formar conceito de número" (BOCK, 2003, p. 104). É nesse período também que a criança adquire uma autonomia progressiva em relação aos mais velhos e passa a organizar seus próprios valores morais.

O período das operações formais (11 ou 12 anos em diante), ou seja, a adolescência é marcada, de acordo com Bock (2002), pela contestação, pois o adolescente vive em conflitos e contradições. Ele deseja se libertar do adulto, porém ainda depende dele. Nesse nível, acontece a passagem do pensamento concreto para o formal, abstrato, pois ela não necessita mais de manipulação ou referências concretas.

2.4 A formação do profissional de Educação Infantil

Segundo Kishimoto (1999), a formação do profissional de Educação Infantil ressurge após a Constituição de 1988, art. 208 inciso IV, que define legalmente a educação infantil em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) também contempla o direito da criança a esse atendimento e a Lei 9.394/96 da LDB insere a criança de zero a cinco anos na educação básica.

Para o autor, os profissionais da Educação Infantil devem ter o mesmo tratamento que os outros profissionais da educação, já que foi inserida na Educação Básica. Mas, de acordo com o RCNEI, há vários estudos que mostram que muito dos profissionais da Educação Infantil ainda não tem uma formação adequada, recebem baixa remuneração e trabalham em situações precárias. Nas creches, há um número significativo de profissionais que não possuem formação escolar mínima, esses são denominados babás, recreacionistas, monitores, entre outros.

No entanto estão passando por reformulações, já que as necessidades relacionadas ao profissional da Educação Infantil de antigamente já não correspondem mais a necessidade atual.

Pois, existem debates apontados pelo RCNEI que indicam a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora dos profissionais da educação infantil e de uma reestruturação dos quadros de carreira, considerando os conhecimentos que já estão acumulados no exercício profissional, bem como a atualização profissional.

Respondendo esse debate, a LDB dispõe no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Observa-se que as redes de ensino deverão investir de modo sistemático na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus educadores, utilizando as experiências acumuladas daqueles que já trabalham com crianças há mais tempo e com qualidade. Também fica como dever das redes de ensino que criem condições de formação regular para os profissionais das creches e pré-escolas, aumentando as chances de acesso à carreira de professor da Educação Infantil, função essa que passa a ser garantida pela LDB.

Ainda de acordo com o RCNEI, os profissionais da Educação Infantil devem ter uma "formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço." (RCNEI, 1998, p. 41).

Como podemos observar, a trajetória da educação infantil passou por várias reformulações, o mesmo ocorre com a formação dos profissionais dessa área. Isso fica claro com o PNE - Plano Nacional de Educação de 2010, que tem como uma das suas metas "promover a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais, nomeados ou contratados, com formação superior." (PNE, 2010, p. 10).

É possível notar que os investimentos na carreira e a formação desses educadores são considerados um desafio para as redes de ensino, em relação ao educador da Educação Infantil.

3 Metodologia

A pesquisa tem uma concepção construtivista, haja visto que pretende, através do estudo bibliográfico, conhecer a construção social e histórica que cerca a prática da educação infantil.

A estratégia de investigação utilizada nesse trabalho é a exploratória. Pois, segundo Gil "esta pesquisa tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições" (GIL, 2002, p. 41).

Como já mencionamos, a pesquisa foi realizada através de estudo bibliográfico, isto é, "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44) e documentos específicos como o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, PNE – Plano Nacional da Educação e a Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

4 Resultados e discussões

A partir dos estudos descritos, é possível destacar que a estruturação do capitalismo na revolução industrial trouxe mudanças políticas e econômicas que influenciaram muito a educação, dentre estas, estão os cuidados maternal tidos com as crianças de até 3 anos de idade, que passou a ser responsabilidade da escola. A princípio, eram apenas cuidados, contudo, a ciência demonstrou que as crianças precisavam mais do que isso, havendo a necessidade de estimulá-las adequadamente e, para tanto, tornou-se relevante que os cuidadores fossem também educadores, porém, como não há legislação que garanta tal formação, isso ainda não ocorre nos três primeiros anos escolares.

Contudo, mudanças ocorridas na legislação têm demonstrado cada vez mais a importância que tem sido dada à educação formal desde muito cedo. Antigamente, era direito das crianças a

educação infantil (a partir de 4 anos) e dever do Estado/Município a oferta, hoje se tornou, além de direito e dever pela oferta, a responsabilidade dos pais em garantir esse direito. Os educadores, para essa idade, também precisam ter formação, como ocorre nos demais níveis. As pesquisas não cessam e têm demonstrado cada vez mais caminhos que propiciam o sucesso no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

5 Considerações finais

O desenvolvimento desse trabalho nos permitiu chegar à conclusão de que a educação infantil tem passado por várias reformulações, bem como seus profissionais. Pode-se ver que, atualmente, essas instituições são espaços de educação e não se restringem apenas a um espaço assistencialista, que valoriza somente as situações de cuidado, como antigamente.

Essa nova concepção de educação infantil tem como uma de suas características o entrelaçamento do cuidar e educar. Para que isso ocorra, é necessário que o educador tenha consciência do seu papel de formador. Pois a instituição de educação infantil é um dos espaços que promove o desenvolvimento da criança, já que, além de disponibilizar os cuidados físicos, ela também oferece condições para o desenvolvimento cognitivo, social, simbólico e emocional do sujeito.

Como foi visto, no decorrer desse artigo, é essencial que o educador conheça as fases de desenvolvimento que a criança se encontra, para que assim possa intervir de maneira correta, levando-a a desenvolver suas capacidades e habilidades. É de suma importância que as unidades de educação infantil não sejam pensadas e organizadas como substitutas da família, tornando-se um abrigo de crianças. A creche é um ambiente de socialização extrafamiliar. É um espaço dedicado ao cuidado e à educação da criança, onde elas passam boa parte do seu tempo. Sendo assim, seu espaço físico deve ser bem organizado, com um ambiente cultural acessível a todas as crianças que a frequentam, contemplando deste modo o convívio e a independência da criança.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu força e iluminou o meu caminho durante essa caminhada.

Aos meus pais, Jiane e Marcio, e ao meu irmão José, que, de modo especial deram-me força e coragem, para concluir essa etapa da minha vida. Ao meu noivo Thiago Henrique, pela paciência, compreensão, incentivo e por sempre acreditar no meu potencial.

As amigas da faculdade, em especial, a Jéssica Daiana e Vanessa Guimarães, pela amizade, companheirismo e motivação durante esses anos.

A minha orientadora Cláudia Fabiana Gaiola, por todo ensinamento, paciência e orientação.

E a todos que, de alguma forma, tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família.** Rio de Janeiro- RJ. LTC, 1981

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 7 ed. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BOCK, A. M. B. A psicologia do desenvolvimento. In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T (org), **Psicologias – Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo. Ed. Saraiva, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. MEC: Brasília, 1996.
_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
DALEFFE, F. **A solicitação do desenvolvimento infantil de 0 a 4 anos:** orientando as monitoras da creche da Vila Lafayette Álvaro, Campinas-SP. 187 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - UNICAMP, Campinas, 1998.
DIDONET, V. Creche a que veio... para onde vai... **Em Aberto: educação infantil: a creche, um bom começo**, 18(73), 11-27. 2001.
FARIA, Ana Lúcia G., O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (Org.). **Educação Infantil pós LDB:** Rumos e Desafios. Campinas - SP. Ed. Autores Associados, 2003.
FELIPPE, F. C. V. **Atendimento a criança pequena no Brasil:** uma revisão bibliográfica (1800-1940). 1998. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – UNICAMP, Campinas, 1998.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed.: São Paulo, Atlas, 2002.
KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior**. Educação e Sociedade**, ano XX, n.68, dez 1999.
KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação: 1998.
Plano Nacional de Educação - PNE. Projeto de Lei n. 8035-B/2010. Comissão de Constituição e justiça e cidadania.
PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** Tradução de Octavio Mendes Cajado. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
ROSEMBERG, F. (org). **Creche**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989.
SANTOMAURO, B.; ANDRADE, L. O que não pode faltar. In: **Revista Nova Escola**, n. 217, ano XXIII, p. 48-53, Nov 2008.
SCHULTZ, A. M. dos S. O cuidar e o educar como ações complementares no desenvolvimento integral da criança na educação infantil. In: **Revista Facevv**, n. 6, p. 4-16, jan./jun. 2011.
SEBASTIANI, M. T., **Fundamentos Teórico e Metodológicos da Educação Infantil.** 2 ed. Curitiba : IESDE, 2009.
SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológico constituem o binômio de atendimento. In: **Revista do Professor**. Porto Alegre, n. 72, p. 5-8, out./dez. 2002.
VIEIRA, L. M. F. Mal Necessário: creches no Departamento Nacional da Criança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1988.

MORALIDADE INFANTIL: DA HETERONOMIA À AUTONOMIA

Gabriela Retruci[1]
Magda J. Andrade de Barros[2]

Resumo
Este artigo tem como finalidade mostrar a importância de se trabalhar o desenvolvimento moral nas crianças, para que as mesmas tenham autonomia para resolver conflitos, refletir ações e construir opiniões. Por isso o tema desenvolvimento moral é abordado no ambiente escolar,

apontando pontos para reflexão sobre o que realmente estamos fazendo para que as nossas crianças deixem de ser heterônomas para serem autônomas? É uma pesquisa de cunho bibliográfico e tem por fim apresentar aspectos sobre o desenvolvimento moral da criança, da sua fase heterônoma a autonomia com base na teoria de Jean Piaget.

Palavras-chave: Piaget. Criança. Escola.

Abstract
The purpose of this article is to show the importance on working with the moral development of a child in order to solve, by themselves, conflicts, reflect on actions and build opinions. Therefore, the theme moral development is approached within the school environment so that we can ask ourselves what has been done by the educators in order to help the development of a child's autonomy? This is a bibliographic research in which the aspects of the child's moral development is going to be presented based on Piaget studies.

Key-words: *Piaget. Child. School.*

INTRODUÇÃO

Nosso interesse é compreender mais sobre o que é o desenvolvimento da moralidade infantil, objetivo alcançado por uma pesquisa bibliográfica e dessa forma, contribuir para que outras pessoas compreendam o desenvolvimento moral das crianças. Para isso pensamos em trabalhar com base na teoria de Piaget, para articular a teoria ao nosso ambiente escolar.

Abordaremos a fase da heteronomia a da autonomia, refletindo sobre o podemos fazer para desenvolver uma moral autônoma na criança, qual ambiente deveremos proporcionar para que através de relações com este meio e com as pessoas ali presentes, a mesma consiga se desenvolver moralmente. Temos como desenvolvimento moral, a noção do certo e do errado, valores, crenças e juízos.

Segundo Piaget (1994) a moral heterônoma é o que consideramos ser correto segundo o outro, moral externa, agimos conforme fomos criados, conforme a sociedade, amigos, pais, professores e outros. A moral autônoma tem os valores interiorizados, tendo autogoverno, agindo considerando o outro, tendo responsabilidade diante de seus atos, fundamentando-se nos próprios valores.

Concluímos segundo Vinha (1999) que professores, mesmo os autoritários, desejam formar cidadãos autônomos, responsáveis, críticos, mas de maneira contraditória encontramos um ambiente que não favorece, pois as carteiras estão enfileiradas, impossibilitando a troca de idéias, é preciso pedir permissão para ir ao banheiro, não pode emprestar materiais, e a voz que prevalece ordenando o que é para ser feito é somente do professor. Não há cooperação, e nem situações que os alunos são levados a refletir sobre os seus atos, sendo assim agem corretamente por medo, perdendo a oportunidade de entender o porquê agir corretamente, saber o que é melhor para si e para seus colegas sem esperar receber algo em troca.

Piaget e o desenvolvimento moral

Os estudos do Piaget (1994) demonstram como ocorre o desenvolvimento do juízo moral na criança, sendo essa pesquisa um marco referencial a respeito desse assunto. Ele foi a campo para entrevistar as crianças com uma metodologia especial, a do método clínico, contribuindo, de forma científica, sobre quais são os julgamentos morais da criança a partir de várias histórias e comportamentos observados. Sua concepção é formulada através da observação feita da relação entre as crianças frente ao jogo de bolinha de gude, não só observou como jogou também, para entender como são postas as regras e como se dá o respeito referente às mesmas.

Piaget acreditava que o jogo proporciona relação social, desenvolve consciência e compreensão das normas, utilizou-os para estudar o desenvolvimento moral (CAETANO, 2008).

Em sua obra deixou claro que não se dedicou a estudar os comportamentos e sentimentos morais, mas sim o juízo moral. Na moralidade, "existe um juízo moral, critérios de avaliação, objetivos conscientes de conduta. Nem sempre são eles que movem nossas ações".(PIAGET, 1994, p.14) o ser humano pode agir devido ao contágio afetivo, mas a moral não se resume a isso.

Piaget (1994) estudou o lado racional da moral e descobriu que a moral de cada um é composta de hábitos e tradições impostas pelas gerações passadas, que se fortalecida, pode ser transformada ou aperfeiçoada, também afirma que a inteligência faz parte do juízo moral e do plano social, o que nos permite evitar barbárie, e nos leva a conclusão de não sermos levados pelas vontades e extintos.

Por meio de seus estudos concluiu que existem dois tipos de moral: a heterônoma que é formada através da coação e a autônoma tendo como base a cooperação para uma boa convivência através de acordos, portanto considera que é impossível a construção da moral autônoma a partir da coação social.

O resultado dos dois tipos de moral está na pressão que as relações pessoais e sociais estabelecem sobre as crianças. O sentimento principal para formar as noções morais, é o respeito, pois se a criança respeitar os pais, professores, a mesma obedecerá a suas ordens. Sendo assim também temos dois tipos de respeito, o unilateral, desenvolvido através da coação, gerando um sentimento de dever e obrigação, o outro é o respeito mútuo, que proporciona uma relação de reciprocidade, praticando a cooperação. (MANTOVANI DE ASSIS, 2003)

"A ideia de que as relações de cooperação – baseada no respeito mútuo, na troca de pontos de vista, no reconhecimento e respeito das diferenças – são aquelas que promovem desenvolvimento moral".(PIAGET, 1994 p. 15) são essas relações que a sociedade e a escola como um todo precisa trabalhar para se ter um resultado. Para isso é necessário um ambiente escolar que promova trocas entre as crianças para que o desenvolvimento moral possa ocorrer de forma equilibrada.

Ele acredita que o conhecimento se dá através da assimilação das informações do meio, que colaboram com o desenvolvimento das estruturas da inteligência e o mesmo acontece com o desenvolvimento da moral, quando a criança começa compreender e absorver o que o adulto lhe proporciona como certo ou errado.

Para melhor esclarecimento, Piaget relata este conceito através do seguinte trecho:

> As primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz da moral adulta são em decorrência das estruturas mentais que possui. Estas ainda não lhe permitem uma apropriação intelectual racional do porquê das regras: portanto, a criança acredita serem boas porque impostas por seres vistos como poderosos e amorosos (os pais). (PIAGET, 1994, p.18).

Em sua obra, Caetano (2008) cita Piaget, esclarecendo que para o autor, o objeto da moral é o dever, as regras e as leis. Junto às crianças, Piaget pode observar como elas julgam a

mentira, o roubo, a falta de respeito, enganar, entre outras transgressões. Concluiu que, a medida que as crianças vão crescendo, elas buscam relações de igualdade, reciprocidade, deixando as relações de coação e de total obediência.

Cada tipo de moral se constrói fundamentada em um tipo de respeito, o unilateral – que se caracteriza como o respeito do dever, da coação – contribuindo para a formação da moral heterônoma, e o respeito mútuo – fundamentado na cooperação – contribuindo para a formação da moral autônoma. A criança começa a entender o mundo da moral, através da heteronomia, depois passa a desenvolver a moral autônoma, se o ambiente social lhe proporcionar situações que favoreçam esse desenvolvimento (CAETANO, 2008).

A criança faz assimilação da moral adulta através das estruturas mentais que possui, mas ainda não consegue de maneira intelectual racional entender as regras impostas, por isso acredita serem boas, pois são postas por pessoas consideradas poderosas e amorosas. Ao desenvolver estruturas mentais capazes de entender racionalmente, através da cooperação estabelecida na interação social estas vão se desenvolvendo moralmente, exigindo um trabalho de acomodação. Contudo caso isso não ocorra, a criança permanecerá seguindo regras impostas sobre ela tornando-se um adulto heterônomo. (PIAGET, 1994).

As concepções do bem e do mal são abstrações que são construídas através das relações sociais efetivamente vividas. Portanto o desenvolvimento moral não é formado apenas com uma educação de belos discursos, mas sim quando a criança é levada a vivenciar situações onde a sua autonomia será exigida.

Consegue-se identificar uma sociedade, dependendo do conceito que a mesma tem sobre coação e cooperação. Se a cultura for de maneira autoritária, fica limitada a ação pedagógica, vai ajudar, mas não terá o resultado desejado em relação à autonomia das crianças. Ou seja, a família, tem um papel primordial, assim como, o contexto social no qual a criança vive. Acreditar que somente a escola consegue desenvolver a autonomia através do seu trabalho é pensar que uma criança é produto dos métodos e objetivos de uma instituição educacional. Porque a teoria pensa a educação, mas, sobretudo pensa a cultura, e dentro dela a educação. (PIAGET, 1994).

Entendendo a heteronomia e a autonomia

Dentro do que estamos abordando, Vinha (2009) com base na teoria de Piaget afirma que a criança nasce no período de anomia, quando não tem noção nenhuma de regras. Entre 3 e 4 anos começam entrar no mundo das regras, questionando o que pode ou não fazer, entrando num tipo de moral heterônoma, que surge através do respeito unilateral (VINHA, 2000).

Esse respeito unilateral que a criança sente, é uma submissão e obediência plena ao adulto, pois é um sentimento de amor e medo, que a faz realizar ações sem refletir se está certo ou errado. O adulto pode respeitar a criança, mas não se submete a obedecê-la, enquanto a mesma se sente na obrigação de obedecer ao que lhe é imposto (VINHA, 2000).

"A heteronomia é a moral da obediência às pessoas com poder, com autoridade". (Vinha, 2000 p. 48). Sempre a regulação é do outro, externa, dependendo das relações sociais, situações ambientais que envolvem pessoas.

O ser heterônomo, procura nos outros, uma resposta do que é bom ou mal, sem levar em conta a sua própria opinião. Uma das características da heteronomia na criança, é seguir regras pela autoridade de quem a coloca, temos como exemplo a obediência da criança em relação aos seus pais, professores ou qualquer outra pessoa que julgue ser autoridade sobre si (VINHA, 2009).

Aos 8 ou 9 anos essa heteronomia precisa ser substituída pelo desenvolvimento de uma autonomia crescente, que consiste no processo, onde a moral é baseada no respeito mútuo, na

solidariedade e na reciprocidade. Pois a partir dessa idade a criança passa a ter condições intelectuais para construir essa autonomia, que é um processo inacabável. A construção da moralidade é desenvolvida através das trocas estabelecidas entre o ser humano e o meio. (VINHA 2000).

O desenvolvimento da moral autônoma está embasado em situações que estabelecem a cooperação entre os alunos, fazendo com que contribuem uns com os outros, através de jogos ou até mesmo situações simples do cotidiano, como por exemplo, emprestar o lápis e borracha ao colega que não trouxe.

Com o desenvolvimento cognitivo o ser humano tem capacidade de desenvolver a moralidade ao longo de sua vida, portanto não é suficiente. É preciso haver desequilíbrios que o façam rever hipóteses, normas, relações, para que o mesmo questione seus valores e crie novas perspectivas. Por isso não é possível fazer esse processo sozinho, é preciso à relação e reflexão de pessoas diferentes. (VINHA, 2009).

Para que isso ocorra é preciso a professora questionar na hora certa, levantando dúvidas e questões sobre determinadas atitudes ou situações vivenciadas pelos alunos, tendo a sensibilidade de escutá-los e juntos chegarem em uma determinada solução.

Desenvolvendo o respeito mútuo, é preciso fazer a criança compreender reciprocamente, ser capaz de pensar considerando as opiniões, os desejos e os sentimentos do outro, para que a mesma possa sair da imposição verbal. A transformação tem que ser no coletivo, pois formação individual não transforma, também não é possível desenvolver a autonomia através de imposições de regras, verdades e discursos prontos, pois isso dificulta a criança refletir e concluir sua própria opinião a respeito do que é certo ou errado (VINHA, 2000).

Com isso chegar à conclusão do que é melhor para si e seus colegas, ter consciência do que seus atos ou até mesmo palavras podem causar, saber que se mentir ou ofender os colegas, poderá ficar sozinho devido às pessoas não gostarem disso.

Mas o que vemos em grande parte de nossas escolas, é o professor dando tudo pronto, sem que os alunos pensem sobre suas dificuldades e busquem alternativas para solucioná-las. Muitos profissionais querem que os alunos sigam o que eles falam, pois se isso não acontece, consideram como indisciplina, mas na verdade espera isso como pré-requisito, enquanto deveria ser um objetivo do professor, a conquistar (VINHA, 2009).

Da heteronomia à autonomia no ambiente escolar

Observamos que a criança heterônoma pratica o respeito unilateral, o de submissão total ao adulto. Dentro de algumas escolas nos deparamos muitas vezes com situações que não favorecem o desenvolvimento da moral autônoma na criança, pois de maneira tradicional, eles escutam e executam o que lhes é proposto. “Só durante o recreio é permitido que as crianças troquem idéias. Assim, as crianças vão continuar heterônomas e se tornarão adultos heterônomos” (VINHA, 99 p.27).

Portanto para que isso mude é preciso os profissionais da educação compreender quão importante são os seus papeis, identificando a importância de começar modificar-se, para que em seguida consigam modificar os seus alunos.

Como será possível as crianças trocarem opiniões, conhecerem novos valores, poderem se expressar a respeito do que pensam e refletir sobre suas decisões, se as carteiras estão enfileiradas, o silêncio é exigido o tempo todo e a única opinião que prevalece é da professora. Com a imposição, não existe respeito mútuo, recíproco, e assim ela continua acreditando que o único que tem razão e total conhecimento é o adulto, por isso se submete, sem questionar ou refletir sobre seus atos. É muito importante estabelecer limites para as crianças, para que elas consigam se situar no espaço e se sintam amadas e protegidas, mas o grande problema está no

abuso da autoridade, quando lhe é imposto tudo, sem dar a oportunidade dos alunos se relacionarem, trocarem experiências e refletirem expondo as suas opiniões e até mesmo fazer coisas simples, como decidir o momento de ir ao banheiro. Também se o professor não organizar um ambiente assim, deixando os alunos fazerem o que querem, também perderá sua autoridade. É preciso aprender respeitar as crianças, não as colocando de igual para igual, mas respeitar sua personalidade, inteligência, a maneira como aprende e como a mesma se interage com o mundo, o que não é fácil para realizarmos dia após dia. (VINHA, 2000).

Portanto, diante de alguns atos, podemos praticar um tipo de sanção que tem a ver com o fato ocorrido. Há dois tipos de sanção: a expiatória, que pune de maneira que não corresponde com ao ato, uma punição de sofrimento, e a sanção por reciprocidade, quando é proporcional ao ato, mantendo um esclarecimento entre os dois. (MANTOVANI DE ASSIS, 2003).

Como é importante estabelecermos limites, a sanção por reciprocidade fará com que o aluno entenda que certas atitudes não são adequadas e permitidas no nosso convívio social, que o colega não se agrada, não gosta, a professora não permite.

Mantovani de Assis (2003) explica que, para Piaget, a educação moral visa constituir personalidades autônomas, que pratiquem a cooperação. Tendo que os dois tipos de respeito são essenciais para a criança, o unilateral e o mútuo, portanto não devemos descuidar.

Para se ter uma educação moral ativa, é preciso proporcionar experiências morais para que as próprias crianças diante de situações diversas possam fazer descobertas sobre a maneira de se relacionar com o próximo, adquirir o conceito de disciplina, solidariedade, responsabilidade, decidindo e discutindo de forma recíproca. Diferente da escola tradicional, a escola ativa implica um trabalho com liberdade, tendo o professor como o colaborador, dando abertura para as crianças cooperarem umas com as outras, esse é o procedimento mais propício para a formação moral (MANTOVANI DE ASSIS, 2003).

Mantovani de Assis (2003) considera serem os princípios dos procedimentos ativos da educação moral, importância de não impor com autoridade aquilo que sozinha a criança pode descobrir e consequentemente estabelecer um meio social infantil, para que a mesma possa fazer experiências desejadas.

Mencionamos o ambiente escolar, como meio de desenvolvimento moral, mas a construção da personalidade moral acontece através de interações com diversos ambientes, por isso Piaget (1994) afirma que fica limitada a ação da escola, se a criança vive em ambientes autoritários, que a impedem de exercer atitudes e tomar decisões.

Considerações finais

Diante dos autores mencionados, concluímos que o ambiente social, é de estrema importância para desenvolvimento moral autônomo da criança. A autoridade é permitida desde que não haja excesso, é preciso estabelecer limites, como também não podemos fazer pela criança aquilo que ela sozinha é capaz de fazer, sendo assim devemos criar situações para que consiga refletir e agir diante do devido problema, auxiliando-a no que ela pedir ajuda.

Concordando com os autores, percebe-se o quão é difícil encontrarmos uma educação moral que visa o desenvolvimento da autonomia nas escolas atuais, pois sendo um assunto complexo, faz com que muitos profissionais se recusem a praticar, até mesmo por não saber a hora certa de falar, e como falar, preferem continuar agindo do modo que acreditam dar certo. Esse conflito foi o motivador dessa pesquisa. Esse tema foi escolhido, para esclarecer e incentivar a ações pedagógica rumo a um desenvolvimento moral autônomo dentro das nossas classes e escolas, e consequentemente formarmos cidadãos capazes de lutar pelo seus direitos, sem se submeter a injustiças.

O estudo nos mostrou que é preciso criar um ambiente de cooperação para a criança conseguir se desenvolver moralmente, pois através da coação fica impossível a mesma deixar de apenas obedecer e seguir ideias formadas, para criar a sua.

Infelizmente deparamos com algumas escolas que ainda preferem que os alunos continuem submissos aos seus comandos, por isso não permitem que haja trocas de experiências ou relacionamentos produtivos com novas ideias.

O que torna cada vez mais difícil encontrarmos adultos autônomos, confiantes e determinados no que acreditam ser correto. Pois além da escola, também vivemos em uma sociedade que cria para seguir o que já existe, não para inovar e transformar o que já temos.

Portanto este artigo tem como propósito esclarecer este tema, para que nossos educadores possam colocar em pratica dentro de nossas escolas, aquilo que atualmente estamos precisando urgentemente.

Agradecimentos

Não poderei deixar de agradecer a quem me capacitou e fortaleceu para chegar até aqui, com certeza foi Deus, e quero dar a Ele toda a minha gratidão e reconhecimento, pois sem Ele não teria chegado até aqui.

Gostaria de agradecer a minha mãe, irmã, namorado e amigas de classe que quando precisei estiveram disposto a me ajudar.

Agradecer a minha professora Magda J. Andrade de Barros e Maria Belintane Fermiano, que com paciência e dedicação me orientaram para realizar este trabalho.

Referências

CAETANO, Luciana Maria. **O conceito de obediência na relação pais e filhos.** São Paulo: Paulinas, 2008.

FERREIRA RUIZ, Maria José. **Reflexões sobre a moralidade infantil**. Disponível em:<http://www.rieoei.org/deloslectores/555Ruiz.PDF>. Acesso em: 24 ago. 2013.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z e ASSIS, Mucio Camargo (Orgs.) **PROEPRE Fundamentos teóricos da educação infantil.** Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2003.

PIAGET, Jean – **O juízo moral na criança** / Jean Piaget [tradução: ElzonLeonardon]. São Paulo: Summus, 1994.

VINHA, Telma Pileggi. **Desenvolvimento moral, heteronomia e autonomia.** Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/telma-vinha-desenvolvimento-moral-504946.shtml. Acessado em: 26 ago. 2013.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista.** Disponível em:<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0214.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2013.

VINHA, Telma Pileggi – **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Rafaela Machado de Oliveira[32]
Cláudia Fabiana Orfão Gaiola[33]

Resumo

[32] Estudante de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdades Network, rafaela_rmo@hotmail.com

[33] Fonoaudióloga, pedagoga, psicopedagoga, especialista em gestão educacional e mestranda empsicologia educacional da Unicamp, fabigaiola@hotmail.com.

A pedagogia hospitalar é uma função desempenhada por professores que podem atuar em diferentes espaços pedagógicos, como vem acontecendo em hospitais. Este trabalho auxilia na formação da criança e do adolescentehospitalizados que tem o direito garantido pela legislação de continuar seu processo de educação. Contudo, apesar desse direito garantido aos estudantes e da relevância que o mesmo possui, essa é uma área ainda desconhecida. Desta forma, o objetivo deste artigo é compreender a história da Pedagogia Hospitalar e a realização deste trabalho dentro do ambiente hospitalar.

Palavra-chave: Classe Hospitalar, Educação, Hospital, Pedagogia.

Abstract

Hospital teaching is a function performed by teachers who can work in different teaching areas. This is already happening in some hospitals. This kind of work help hospitalized children thas has the right to study guaranteed by law and it is very important for them education, it is an unknown area. So the purpose of this article is to understand the history of pedagogy skulls and the achievement of this idea inside the hospital environment.

Keywords: *Hospital Class, Education, Hospital, Pedagogy*.

Introdução

A pedagogia e a classe hospitalar surgiram quando foi compreendido que a criança e o adolescente,uma vez afastados da vida acadêmica, vivem sob o risco do fracasso escolar. (ORTIZ, 2005).

Assim, evitando essa problemática, encontra-se hoje, em alguns hospitais, os quais serão citados no decorrer deste trabalho, o profissional de pedagogia, que com sua sensibilidade intervém na aprendizagem desta criança/adolescente,em local que não é o habitat natural desse ensino e nem tão pouco do estudante que também não está em condições saudáveis para a realização de estudos.

Desta forma, os cuidados, a atenção e os conhecimentos pedagógicosdevem ultrapassar aqueles já necessários para a atuação em sala de aula, já que o estudante que está a frente vive intensamente o medo e a ansiedade. É possível assim, compreender o sentimento desse ser, que sente a dor e o medo da doença que possui e desconhece o caminho que ainda percorrerá.

Freud (1920) explica que tais palavras (ansiedade, medo e susto) não são sinônimas. A ansiedade, segundo ele, é "um estado particular de esperar o perigo ou preparar-se para ele, ainda que possa ser desconhecida", enquanto que o medo refere-se ao objeto conhecido que se tem temor e o susto, por sua vez, é o estar "em perigo sem estar preparado para ele". (Freud, 1920, p. 23).

Deste modo, os profissionais, que cercam não só essa criança ou adolescente, mas também a família que o compõem, precisam estar cientes do quanto seu comportamento pode afetá-los positiva ou negativamente.

Porém, é importante clarear que os dizeres acima ("devem ultrapassar aqueles já necessários para a atuação em sala de aula"), não desqualifica o trabalho pedagógico realizado nas escolas e nem a preocupação que os profissionais devem ter em relação aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais de seus alunos, apenas que no hospital está posto uma preocupação maior em relação à saúde e as possíveis cisões emocionais advindas desse fato.

Desta forma, a pedagogia hospitalar junto com a classe hospitalar faz um papel muito importante dentro do ambiente hospitalar, mas muitas pessoas ainda desconhecem a atuação do pedagogo dentro do hospital. Portanto, este trabalho apresenta inicialmente o que é a pedagogia hospitalar e em seguida, a formação desse profissional, atuando na área hospitalar.

Nessas perspectivas, esse estudo tem como objetivo conhecer a história da atuação do pedagogo hospitalar e seu trabalho, bem como as leis que asseguram os direitos aos beneficiados desse atendimento e os hospitais que possibilitam a realização do mesmo.

Histórico da pedagogia hospitalar

A Pedagogia Hospitalar surgiu com a Segunda Guerra Mundial quando muitas crianças foram atingidas, mutiladas e impossibilitadas de irem à escola. Assim, no início de 1935, Henri Sellier inaugurou a primeira escola para crianças em Paris.Essa iniciativa também foiseguidopor outros países, como Alemanha, França, Europa e Estados Unidos. Segundo Esteves (2001), foi um momento de reconhecimento por parte dos médicos sobre a importância da continuidade do processo escolar para aquelas crianças e adolescentes atingidas na guerra.

Em 1939, a França, segundo Vasconcelos (2007),inaugurou o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada de Suresnes (C.N.E.F.E.I.), com objetivo de formar professores para trabalhar em Institutos Especiais e nos Hospitais. Nesse mesmo ano foi criado cargo de Professor Hospitalar, aprovado pelo Ministério da Educação na França, como objetivo de ajudar as crianças e adolescentes com doenças, que por motivo de guerra, naquela época eram isoladas da sociedade e impossibilitadas de frequentar a escola.

De acordo com Vasconcelos (2006, p.3) a proposta era muito rigorosa, e a formação era promovida:

> ... em regime de internato dirigido a professores e diretores de escolas, há médicos de saúde escolar e a assistentes sociais. A formação de professores para atendimento hospitalar no CNEFEI tem duração de dois anos.

No entanto, no Brasil a primeira classe hospitalar, que de acordo com Santos e Souza (2009, p. 110):

> Foi no ano de 1950, no Hospital Municipal Bom Jesus, no Município do Rio de Janeiro, em que a professora Lecy Rittmeyer, que cursava Assistência Social, criou a primeira classe hospitalar, visando com isto o atendimento às crianças internadas, para que seus retornos para as escolas pudessem continuar seus estudos normalmente.

O Hospital Municipal Bom Jesus, no Rio de Janeiro, funciona até hoje, desde então,onde o atendimento vem crescendo, mas de forma tímida. (CECCIM;FONSECA, 1999) No Brasil existem quase 7.000 hospitais e apenas 90 deles têm pedagogos. É importante apontarquea legislação brasileira garante que toda criança ou adolescente hospitalizado tem o direito ter continuidade nos estudos (SILVA, 2013). Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente, (2010), com base na Lei 8.069/1990, no artigo 53, toda criança têm direito a educação, e de os pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico.

Junto a Pedagogia Hospitalar, foi implantado a Classe Hospitalar nos hospitais, para que as crianças ou adolescentes se integram no novo modo de vida dentro do ambiente acolhedor, mantendo contato com o mundo exterior e suas relações sociais e familiares. (ESTEVES, 2001).

A Pedagogia Hospitalar

Segundo Libâneo (2001), a pedagogia é a ciência que tem a educação como objeto de estudo. No entanto, entende-se por pedagogia hospitalar, uma proposta diferenciada da pedagogia tradicional, uma vez que se dá em âmbito hospitalar e que busca construir conhecimento sobre esse novo contexto de aprendizagem que possam contribuir para o bem estar da criança e o adolescente enfermo. (FONTES, 2008)

A definição do hospital, no espaço escolar, segundo o Ministério da Saúde[34](1977, p. 3929 *apud* FONTES, p. 74, 2008):

> Hospital é a parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos e de pesquisas, em saúde, bem como de encaminhar de pacientes, cabendo-lhe supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente.

Além disso,é um ramo de educação, que proporciona uma recuperação mais aliviada, por meio de atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas. (GOMES; RUBIO, 2012). Para Esteves (2001), a pedagogia hospitalar não deixa de ser uma forma de inclusão, pois possibilita uma educação formal, devido à impossibilidade de frequentar a escola diante das doenças,na garantia do direito a educação.

A educação tem uma visão mais ampla, segundo a definição de Esteves (2001, p. 1):

> [...] um novo campo de atuação onde o Pedagogo desenvolve seu trabalho em ambiente domiciliar e hospitalar, auxiliando as crianças e jovens a darem continuidade às atividades educacionais, mesmo estando afastados da escola regular [...] o nosso trabalho deverá ser o de ter os olhos voltados para o ser global, e não somente para o corpo e as necessidades físicas, emocionais, afetivas e sociais [...].

O objetivo do atendimento pedagógico educacional com a criança e ao adolescente em estado de adoecimento, é proporcionar o aprendizado no desenvolvimento da criança e adolescente.

> A criança hospitalizada, assim como qualquer criança, apresenta o desenvolvimento que lhe é possível de acordo com uma diversidade de fatores com os quais interage e, dentre eles, as limitações que o diagnóstico clínico possa lhe impor. De forma alguma podemos considerar que a hospitalização seja de fato, incapacidade para a criança um ser em desenvolvimento tem sempre possibilidades de usar e expressar de forma ou de outra seu potencial. (FONSECA, 2008, p. 18-19).

A Secretária da Educação Especial (2002) define a classe hospitalar como atendimento pedagógico-educacional por ocorrer em ambiente de tratamentos de saúde, em circunstância de internação. É uma modalidade de educação especialà crianças e adolescentes afastados da rotina escolar, uma dominação que ocorre no atendimento pedagógico educacional no ambiente de tratamento de saúde. Essa modalidade é compreendida como uma educação especial, pelas situações que apresentam as crianças e adolescentes nas suas condições de saúde.

Segundo Magalini e Carvalho (2002), os objetivos desse atendimento são:

> Diminuir o trauma hospitalar, buscando despertar o envolvimento do aluno, respeitando sua individualidade, suas necessidades e seus interesses, estimulando, desta maneira, o processo de autoestima;
> Identificar e estimular a superação de possíveis dificuldades escolares;
> Garantir continuidade da vida escolar;
> Proporcionar momentos prazerosos e de desenvolvimento cognitivo dentro do hospital;

[34] BRASIL. Ministério da Saúde – D.O.U. de 05/04/1977 – Seção I, Parte I, p. 3929.

> Dar continuidade ao processo de escolarização da criança hospitalizada;
> Motiva-la, evitando abandono dos estudos;(Magalini e Carvalho, 2002, p. 9)

É importante ressalta, assim, que os trabalhos dos acadêmicos têm objetivos a serem alcançadas, que estão para além dos conteúdos pedagógicos.

> A função do pedagogo hospitalar não é apenas a de manter as crianças ocupadas, ele está lá para estimulá-la através de seu conhecimento, catalisando e interagindo com as crianças, proporcionando para a aprendizagem [...]. A Pedagogia Hospitalar busca levar a criança compreender seu cotidiano hospitalar, de forma que esse conhecimento lhe traga certo conforto emocional, ajudando-a interagir com o meio de forma mais participativa. (VERDI, 2009, p. 168)

A classe hospitalar, além se atender crianças ou adolescentes enfermos, também dispõem seus serviços aos familiares:

> Sobretudo àqueles que não acham pertinente falar sobre doenças com seus filhos, buscando recuperar a socialização da criança por um processo de inclusão, dando continuidade a sua aprendizagem. Esta inclusão, social será o resultado do processo educativo e re-educativo. (ESTEVES, 2001, p. 5).

.

O trabalho do Pedagogo no Hospital

Para o pedagogo atuar neste ambiente, ele deve ter conhecimentos suficientes na área da educação e da saúde, para propiciar atividades condizentes com a realidade das crianças hospitalizadas, já que no âmbito hospitalar, o pedagogo, segundo Nascimento (2004), deve se preocupar com a avaliação e atendimento às crianças e adolescentes, que ficarem internados.

O pedagogo deve se adaptar a realidade em que a criança se encontra no hospital, assim como a área disponível para as realizações das atividades lúdicas, pedagógico e recreativo, visto que, a atuação pode-se darem diferentes espaços no ambiente hospitalar como em brinquedotecas, nos ambulatórios, nos quartos, nas enfermarias e nas classes hospitalares. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASIL, 2002).

Além disso, o local deve ser lúdico e recreativo tendo jogos e brincadeiras, realizadas de acordo com o estado do paciente, com o intuito de expressar a partir de uma linguagem simbólica, medos, sentimentos e ideais que ajudem no enfrentamento da doença e do ambiente. O trabalho do pedagogo hospitalar também tem como proposta a intervenção terapêutica procurando resgatar seu espaço sadio, a metodologia deve ser variada mudando a rotina da criança quepermanece no hospital. (ORTIZ, 1999)

Fonseca e Ceccim (1999) sugere a utilização de atividades nas áreas de linguagem (narrativa de histórias, problematizações, leitura de imagem, comunicação através de atividades lúdicas), para adaptar a realidade da criança que se encontra hospitalizada.

A formação do Pedagogo para o Ambiente Hospitalar

A LDBdefine a pedagogia hospitalar como Educação Especial dentro de um contexto hospitalar, assim, para atuar nesta área, além de sua formação em Pedagogia, Licenciatura ou formação pedagógica em Educação Especial deverá ter conhecimento sobre as doenças e condições dos alunos hospitalizados.

Para o processo da formação do pedagogo, deve-seinicialmente uma escolha de algum curso de licenciatura na graduação, seguido do interesse pela área da saúde. O professor deve ter ciência que estará trabalhando com a educação e com a saúde de modo geral etambém estar preparado psicologicamente para situações que encontrará,como membros enfaixados, com

catéteres e demais aparelhos que podem atrapalhar ou incomodar na realização das atividades (CANALLI, 2011).

Uma da característica fundamental do Pedagogo Hospitalar é a de ser emocionalmente equilibrado para lidar com diferentes situações, pois o paciente poderá receber alta ou evoluir para óbito inesperadamente. Segundo Matos, no hospital se trabalha diariamente na luta entre a vida e a morte, o corpo, pode estar doente, no entanto, a mente é sã, portanto não se detêm o sonhar, o fantasiar e se planejar a vida que ficou do lado de fora (MATOS, 2009).

O ambiente do hospital é, portanto, um desafio para a atuação docente, que não é contemplado na maioria dos cursos de licenciatura e por isso, o professor hospitalar, enfrenta desde o início os desafios para atuar em ambientes fora da sala regular, pois não tem preparo emocional e nem profissional para fazê-lo.

METODOLOGIA

Este trabalho é um estudo de análise bibliográfica, com o objetivo de conhecer a Pedagogia dentro do ambiente Hospitalar. Assim, foram coletados artigos, livro e as Leis Diretrizes da Base da Educação Nacional sobre o tema Pedagogia Hospitalar.

Nessa perspectiva, encontramos as seguintes produções que foram referências teóricas em estudiosos como Ceccim (1999); Esteves (2001); Fonseca (2008); Fontes (2008); Gomes (2012); Libâneo (2004); Ortiz (1999); Vasconcelos (2006).

Estes trabalhos discutem o surgimento da Pedagogia Hospitalar a atuação desse pedagogo fora do seu ambiente escolar da escola tradicional, onde a criança poderá continuar seu processo de aprendizado mesmo em estado de internação.

Lista de Hospitais com atendimento pedagógico hospitalar no Brasil

No Estado de São Paulo, são poucos hospitais que desenvolvem atividades pedagógicas educacionais,mas em alguns hospitais do Brasil pode–se ter o atendimento pedagógico para as crianças e adolescentes em estado de enfermidade.Esse atendimento pedagógico oferecido para os pacientes sãorealizados por professores da rede de ensino estadual, dando continuidade no aprendizado aos alunos do Ensino Fundamental e Ensinos Médios matriculados em escolas públicas ou privados. (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009).

Segundo a Secretária de Educação do Estado de São Paulo (2009), as aulas são aplicadas para alunos com permanência hospitalar após 15 dias. No período de internação é aplicado o conteúdo pedagógico da escola do aluno.Essas aulas ocorrem nas classes ou leitos hospitalares, a duração da aula depende das condições clínicas dos alunos.

Assim, os hospitais que desenvolvem atividades pedagógicas educacionais no Brasil são (ZOMBINI, 2001, p 128-132):

Região Sudeste:

Estado do Espírito Santo: Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória.

Estado de Minas Gerais: Hospital Sarah de Belo Horizonte, Hospital Universitário de Juiz de fora, Hospital Municipal de Governador Valadares, Hospital de Vital Brasil, Hospital Márcio Cunha, Santa Casa de Montes Claros, Hospital Universitário Clemente de Faria.

Estado do rio de Janeiro: Hospital Municipal Jesus, Hospital São Zacharias, Hospital Marcilio Dias, Hospital Cardoso Fontes, Hospital dos Servidores do Estado, Instituto Nacional do Câncer, Instituto Estadual de Hematologia Arthur de Siqueira Cavalcanti, Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira, Hospital Universitário Pedro Ernesto, Hospital Universitário Antônio Pedro, Hospital Getúlio Vargas Filho, Hospital Municipal Desembargador Leal Júnior, Hospital Alcides Carneiro, Hospital Infantil Ismélia da Siqueira.

Estado de São Paulo: Hospital da Santa Casa de Misericórdia, Hospital São Paulo UNIFESP, Hospital do Câncer A. C. Camargo, Centro de Atenção Integral à Saúde Clemente Ferreira, Hospital das Clínicas FMUSP, Instituto da Criança FMUSP, Instituto do Coração FMUSP, Instituto de Traumato-Ortopedia FMUSP, Instituto Psiquiatria FMUSP, Hospital Emílio Ribas, Hospital Estadual Infantil Darcy Vargas, Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, Hospital da SOBRAPAR (anomalias crânio-faciais), Hospital do Servidor Público Municipal de São Paulo, Hospital de Clínicas de Campinas, Centro Infantil Bolbrini, Hospital Mário Gatti, Hospital de Clínicas e Hemocentro de Marília, Hospital de Base de São José do Rio Preto, Hospital Municipal de Paulínia, Hospital do Câncer de Barretos, Hospital GRENDAC, Hospital Municipal Vereador José Storópoli.

Região Sul:

Estado do Paraná: Hospital Infantil Pequeno Príncipe, Hospital Erasto Gaetner, Hospital Universitário Evangélico de Curitiba, Hospital das Clínicas de Curitiba UFPR, Fundação Criança Renal, Hospital Santa Casa.

Estado de Santa Catarina: Hospital Infantil Joana de Gusmão, Hospital Hélio Anjos Ortiz, Hospital Regional Lenoir Vargas Ferreira, Hospital Nossa Senhora da Conceição, Hospital Bom Jesus, Hospital Santa Terezinha, Hospital São Francisco, Hospital Regional São Paulo, Hospital Santo Antônio.

Estado do Rio Grande do Sul: Hospital de Clínicas de Porto Alegre, Hospital da Criança Santo Antônio, Hospital Universitário de Santa Maria, Hospital Santa Terezinha- Erechin.

Região do Norte:

Estado do Acre: Hospital de Saúde Mental do Acre, Fundação Hospitalar do acre, Hospital Infantil Yolanda Costa e Silva.

Estado do Pará: Hospital OphirLoyla.

Estado de Roraima: Hospital da Criança Santo Antônia.

Estado de Tocantins: Hospital de Referência de Gurupi.

Região do Nordeste:

Estado da Bahia: Hospital Sarah Salvador, Hospital da Criança (Obras assistenciais Irmã Dulce), Hospital da Clínicas Edgar Santos, Hospital Infantil Martagão Gesteira, Hospital Roberto Santo, Centro Pediátrico Hosanah de Oliveira, Hospital Couto Maia, Hospital Erik Loeff, Hospital Santa Isabel, Hospital João Batista Caribe, Hospital EládioLassferre, Hospital Ana Nery, Hospital Manuel Novaes.

Estado do Ceará: Hospital Infantil Albert Sabin, Hospital do Rim, Hospital do Coração.

Estado do Maranhão: Hospital Sarah São Luis.

Estado do Rio Grande do Norte: Hospital de Pediatria UFRN.

Estado do Sergipe: Hospital João Alves Filho, Hospital Universitário de Aracajú.

Região Centro-Oeste:

Distrito Federal: Hospital de Base Brasília, Hospital Regional Materno Infantil Asa Sul, Hospital de Reabilitação Asa Norte, Hospital de Apoio, Hospital Regional de Brasilândia, Hospital Regional do Gama, Hospital Regional de Ceilândia, Hospital da Cidade de Taguatinga, Hospital Sarah Brasília.

Estado de Goiás: Hospital Materno-Infantil de Goiânia, Hospital das Clínicas da EFG, Hospital Araújo Jorge, Hospital de Doenças Tropicais, Centro Integrado de Saúde Mental Emanuel.

Estado do Mato Grosso: Hospital Universitário Júlio Muller UFMT.

Estado de Mato Grosso do Sul: Hospital Santa Casa da Cidade de Campo Grande, Hospital Regional Rosa Petrossiian, Hospital São Julião, Hospital Evangélico de Dourados, Hospital de Jaraguarari.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O hospital também é um espaço propício à educação, que tem mostrado um campo de atuação do pedagogo a criança edo adolescente enfermo, dando ao aluno hospitalizado o direito e acesso a educação, garantido pela lei citada neste artigo.

Contudo, apesar de crescente essa área de pedagogia, observa-se também a falta de preparo dos estudantes deste curso para atuarem com propriedade, visto, como colocado anteriormente, a delicadeza que se deve ter nesse trabalho.

Assim, para que esse trabalho pedagógico se realize, não só se exige uma preparação profissional prática e teórica da educação, mas uma capacidade para lidar com a diversidade do ambiente hospitalar.

Desta forma, percebe-se que a pedagogia hospitalar é um meio de educação para que os alunos em estados de enfermidade, não percam seu processo de educação, e que este não seja limitado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que meu deu forças durante estes quatros anos de caminhada e me ajudou a vencer.

Aos meus pais, Benedita e Romes, e meu namorado Leandro que me deram apoio em todos os momentos e acreditaram na minha formação.

As minhas amigas de sala, Eliana Porcel, Mayara Castro e Mariele Daiana, pela amizade e companheirismo durante esses anos.

A minha orientadora Claudia Fabiana pelas suas orientações.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. -7 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial. –Brasília: MEC ; SEESP, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394/96 de 20/12/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 12/08/2013.

CANALLI, Micaelle Paola. A formação pedagógica de professores para atuarem em ambientes hospitalar e o uso das mesas educacionais. Paraná, 2011. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5873_3898.pdf>. Acesso em 04/09/2013.

CECCIM, R. B. & FONSECA, E. S. Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. In: Temas sobre Desenvolvimento, v.8, n.44, p. 117, 1999.

ESTEVES, C.R. Pedagogia Hospitalar: um breve histórico. Salvador, 2001, p. 1.Disponível no site <http://www.smec.salvador.ba.gov.br>. Acesso em 02/08/2013.

FONSECA, Eneida Simões da.Atendimento escolar no ambiente hospitalar. 2. ed. São Paulo: Memnon, p. 18-19. 2008.

FONTES, Rejane de Souza. Da Classe à pedagogia hospitalar: A educação para além da escolarização. N 1. P 72-92. Florianópolis, 2008.

FREUD, S. Além do princípio do prazer. Obras completas. RJ: Imago, 1976 ed. Standard Brasileira, vol XVIII. 1920.

GOMES, Janaína Oliveira; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Pedagogia Hospitalar: A Relevância da Inserção do Ambiente Escolar na Vida da Criança Hospitalizada. Revista Eletrônica Saberes da Educação; V. 3, n. 1, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar. n. 17. ,p.153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

MAGALINI, M. A.F; CARVALHO, S. H. V. de. Projeto Classe Hospitalar. Ribeirão Preto: Hospital das Clínicas/ Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/ Universidade de São Paulo, 2002, p.9.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO,Cláudia Terra do. A psicopedagogia no contexto hospitalar: quando, como,por quê? Rev. Psicopedagogia. Brasília, v. 21, n. 64, p.48-56, 2004.

ORTIZ, LeodiConceição Meireles. Ensinando a alegria á classe Hospitalar. Vida, Saúde, Educação e Meio Ambiente. 7p. Jul/Set.1999.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação/ Leodi Conceição Meireles Ortiz, Soraia Napoleão Freitas. – Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

SANTOS, Claúdia Bueno dos; SOUZA, Márcia Raquel de. Ambiente hospitalar e o escolar. In: Elizete Lúcia Moreira Matos (org.). Escolarização Hospitalar: Educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis: Vozes, 2009. Cap. 7, p. 109-117.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Disponivel:<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/sobem-para-50-as-classes-hospitalares-mantidas-pela-educacao-estadual>Acessado em: 13/08/2013.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. Classe hospitalar no mundo: um desafio infância em sofrimento. Universidade Estadual do Ceará. 2007. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sandramaia-hospitalar.htm> Acesso em 04/07/2013.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias, Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação re-socializadora. I Congresso Internacional de Pedagogia Sovial. São Paulo, p. 3, 2006.

VERDI, Cristiane. A importância da literatura infantil no hospital. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (org.). Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 161-173.

SILVA, Andréia Gomes da. Atendimento escolar em hospitais e domicílio. Disponível em: <http://ww.pedagogiabrasil.com.br/pedagogia/atendimentoescolar.htm>Acesso em: 16/07/2013.

ZOMBINI, Edson Vanderlei. Classe Hospitalar: uma estratégia para a promoção da saúde da criança. 2011. 152 f. Dissertação (Pós-Graduação em Área de Concentração: Serviços de Saúde Pública), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011, p.128-132.

A RELAÇÃO DOS PAIS NA LIÇÃO DE CASA DOS FILHOS UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DA CIDADE DE SUMARÉ-SP

Micheli Dias Monção[35]

Angela Harumi Tamaru[36]

Resumo

O envolvimento dos pais durante o processo de aprendizagem é de grande importância para o sucesso escolar de seu filho, assim a lição de casa é vista por muitos educadores um instrumento de grande eficácia para estreitar vínculo de escola e família. Historicamente, a famíliaexerce um papel fundamental na vida escolar de seus filhos concorrendo para o seu sucesso escolar. O

[35]Graduanda em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (michelidiasmoncao@gmail.com)

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

presente estudo foi realizadoem uma escola pública na cidade de Sumaré-SP,em que foi aplicado um questionário contendo 5 perguntas, com o principal objetivo de levantar dados referentes à participação dos pais na realização da lição de casa dos filhos,sendo a coleta realizada com 30 pais. A maioria dos pais afirma que auxilia seus filhos durante a realização da lição de casa (93%), demonstrandointeresse no seu processo de alfabetização. Assim, afirmamque consideram tal participação muito importante, pois cria laços com a escola e podem acompanhar o aprendizado dos filhos, sendo a maior dificuldade encontrada por elesa não compreensão do que se pede na lição. Cabem aos educadores entender melhor as necessidades destes pais com uma comunicação assertiva, clara e objetiva no sentido de estabelecer vínculos entre pais e escola.Já em outros casos, há pais que apenas dizem ajudar, mas, no dia a dia, observa-se que as crianças não realizam a lição ou a realiza de forma incorreta, talvez por não prestar atenção na hora que a professora explica e também porque provavelmente os pais não tiveram tempo ou disponibilidade para auxiliar os filhos.Conclui-se que os pais nem sempre participam e acompanham o processo de aprendizado dos filhos.

Palavras-chave: Tarefa escolar.Comunidade escolar.

Abstract

Parental involvement in the learning process is of great importance to the academic success of his son, so the homework is seen by many educators a tool very effective to strengthen the bond of family and school. Historically the family, plays a key role in the school life of their children contributing to the success of the same school. This study was conducted in a public school in the city of gestational age was a questionnaire containing five questions, with the main objective of studies concerning the participation of parents in the realization of children's homework, the collection was conducted with 30 parents. Most parents said that their children assists while performing the homework with (93 %) of the total, showed interest in the process of literacy, which considers very important as it creates links with the school and so can track the learning of children, with the greatest difficulty encountered by parents not understanding what is asked in the lesson. Already in other cases, there are parents who just say help, but in everyday life, it is observed that the children do not realize the lesson or done incorrectly, perhaps by not paying attention at the time the teacher explains and also because parents probably did not have time or availability to assist the children. We conclude that parents participate and monitor the learning process of the children, but they complain of not understanding the homework. Fit to educators better understand the needs of these parents with assertive communication, clear and objective to establish links between parents and school.

Keyword*: Task school. School community.*

1 Introdução

Vários são os fatores que podem interferir no sucesso ou insucesso escolar. Autores como Chechia e Andrade (2005) consideram que, em muitos casos, os pais interferem negativamente na vida escolar, o que acaba prejudicando o comportamento dos filhos em sala de aula.Nesse sentido, para a escola, os pais não têm apenas que estar presentes, mas devem assumir o papel ativo no seu cotidiano escolar. Ou seja, o desenvolvimento escolar é um processo em que se necessita dainfluência dos pais.

A lição de casa é vista por muitos como ponto de intersecção entre escolas e famílias. De acordo com Cooper e outros (2001) apud Silva e Rousseau (2010), o momento da lição de casa é de tensão, de batalha. Tanto os pais como os filhos encontram-se estressados para realização de tal tarefa.A família e a escola formam uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir.

As relações entre a participação dos pais na lição de casa dos filhos podem se refletir positivamente quando a proporção de deveres completada é examinada; e negativamente quando a participação dos pais é inapropriada e não corresponde ao nível de desenvolvimento da criança. (COOPER e outros, 2001) Vários estudos demonstram que o *status* socioeconômico dos pais muito interfere na sua participação na lição de casa, tendo os menos favorecidos e menos escolarizados a tendência de se envolverem menos na sua realização.

Autores como Chechia e Andrade (2005) afirmam haver alguns conflitos com essa participação dos pais na lição escolar de acordo com o nível de escolaridade dos pais. Alguns pouco podem ajudar, pois se recolhem muitas vezes por não serem instruídos para agir e orientar seus filhos. Em pesquisa realizada, as próprias mães relatam que o auxílio dos pais pode despertar um interesse maior do filho pelo estudo e também manter um vínculo positivo com o seu desempenho escolar; outro ponto importante desta pesquisa é que os pais parecem preocupados em ocupar o tempo ocioso dos filhos, estimulando o estudo, lembrando-os da importância da atividade escolar.

No decorrer das leituras, observa-se que é fundamental a colaboração da família no desempenho escolar. Quando o professor desenvolve uma atividade para ser realizada em casa, o seu objetivo não é apenas que as crianças as façam, mas sim que entendam o que estão fazendo e criem um vínculo mais forte com os pais, para que possam assim passar mais tempo juntos. Quando a criança tem a ajuda da família, ela se sente importante, que tem que se empenhar, pois há pessoas preocupando-se com desenvolvimento dela e é a partir de então que ela passa a ter um interesse maior pelos estudos.

O objetivo é adquirir conhecimentos necessários para exercer a prática docente. Para isso, é fundamental relacionar a teoria à prática e assim refletir sobre ela, proporcionando e oferecendo condições de autonomia e independência para atuar como um profissional da educação.

O tema escolhido foi baseado na relação família e escola e teve como foco a importância da participação dos pais junto aos filhos na lição de casa. Ao fazer leituras e trocar informações com alguns professores, a maior dificuldade das crianças acontece pela falta de atenção de seus pais, que não encontram tempo para ajudá-las em casa.

2 Análise Bibliográfica

No livro **Escola e família,**é indicado que todos aprendem com essa parceria (GENTILI, 2006), ou seja, conseguimos identificar que existem muitas atribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer para cada uma das crianças, propiciando o desenvolvimento pleno respectivamente dos seus filhos e seus alunos. O autor relata algumas situações em que é necessária a presença das professoras, porém há muitas em que é fundamental a participação dos pais, como o dever de casa, que exige muita atenção dos pais, que têm papel fundamental de tirar ao menos meia hora do seu dia para participar da vida da criança, afinal esta precisa muito de atenção, em todas as fases de sua vida, mas a mais difícil é a aceitação de novos hábitos, e isso o autor relata, a todo momento, no decorrer do livro.

Para Paro (2000), depois da família que nos ensina a educação primária, que são os comportamentos em meio a uma sociedade de diferentes culturas, conhecimentos,vema

secundária, transmitida pela escola, mas é a primária que tem maior poder de permanência na criança.

Segundo Reis (1984), o primeiro papel que se aprende na família é o de filho, que, na estrutura burguesa, define-se pela submissão sem questionamento aos pais em troca de seu amor. O livro mostra como a educação era primordial e a submissão aos pais era levada a sério quando as crianças tinham seus deveres a cumprir com a sociedade e, acima de tudo, era fazer da forma com que seus pais mandavam, sem questionamentos. Isso mostra que os tempos mudaram muito e que as crianças de hoje, muitas vezes, não respeitam os pais, muito menos são submissas a eles. É na família que os indivíduos são educados para que venham a continuar socialmente sua estrutura ao realizar seu próprio projeto de reprodução social de família e participar do mesmo projeto global referente àsociedade na qual está inserida (REIS, 1984,p. 102).

Tiba(2002) afirma que os pais que acompanham o rendimento escolar do seu filho desde o início do ano conseguem identificar as suas dificuldades de aprendizagem. E mostra, no decorrer de seu livro, que a criança não precisa de muito para ser um bom aluno e sim uma atenção maior tanto dos familiares quanto do professor que está na sala de aula.

Marques (1997) mostra-nos que os pais podem envolver-se na realização de fichas de trabalho, projetos de investigação e atividades de remediação com seus filhos em casa.Estudos realizados por Joyce (1987), citados por Marques(1997), mostram que 90% dos pais ajudam vez por outra os seus filhos na realização dos trabalhos de casa. Estudos ainda mostram que os pais que ajudam sistematicamente a realizar o trabalho de casa valorizam mais o trabalho dos professores;também mostram esses estudos que crianças cujos pais ajudam no trabalho de casa obtêm melhores resultados nos testes de leitura.

3 Metodologia

Esta pesquisa teveo propósitode realizar olevantamento de dados através de aplicação de um questionário com pais de alunos para investigação de qual é a importância dos pais na realização da lição de casa de seus filhos.

O primeiro passo para a realização desta pesquisa foi a escolha de qual faixa etária dos alunos cujos pais responderiam o questionário. Foram buscados alunos de 6 a 7 anos, devido ao fato de ser uma idade quando necessitam muito da ajuda dos pais para realização da lição de casa.Em seguida, foimontado um questionário com questões abertas para que os pais revelassem dados a respeito do tema da pesquisa.

O questionário foi aplicado durante uma reunião de pais em uma escola pública situada no munícipio de Sumaré-SP. Contou-se com a colaboração de 30 pais para a realização da pesquisa.

Houve também observação no campo de pesquisa, observação da relação educadores, alunos e pais.

4 Resultados e Discussões

Foi utilizado um questionário com 5 questões para análise de como é a participação dos pais na realização da lição de casa de seus filhos:

- Você ajuda seu filho no dever de casa?
- Se ajuda, qual a maior dificuldade que encontra na hora de realiza-lo?
- Se não ajuda, qual o motivo por não ajudar?
- Em seu ponto de vista, qual o objetivo do professor ao dar dever para casa?
- Você considera que o dever de casa te atrapalha em algum aspecto? Se sim, qual?

A primeira questão pergunta se eles ajudam os filhos na lição de casa e obtivemos o seguinte gráfico montado com suas respostas:

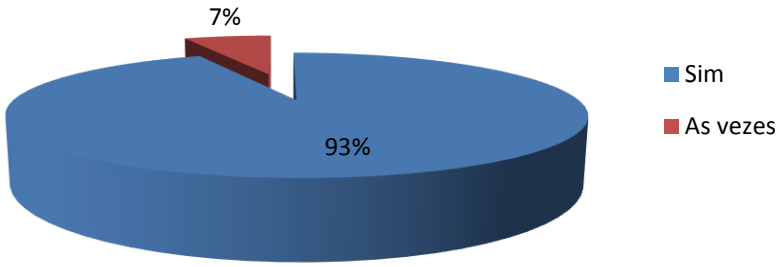


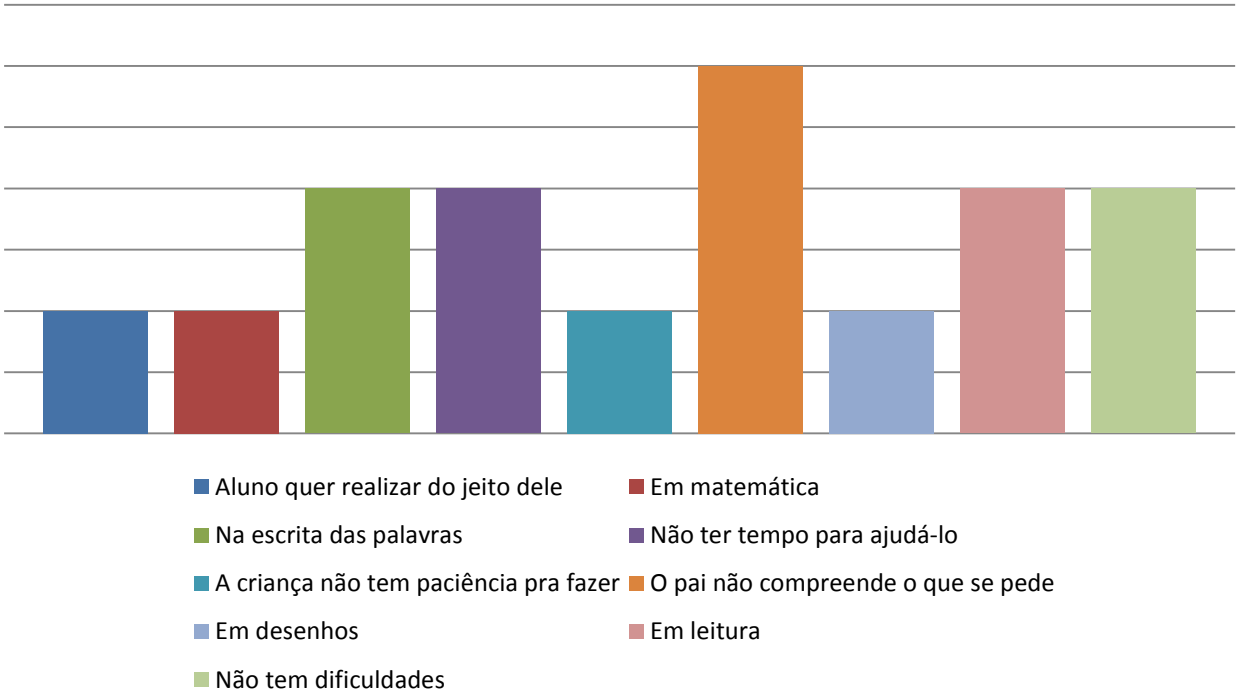
Gráfico 1: Relação dos pais que ajudam no dever de casa

Esta primeira questão teve como objetivo constatar se os pais orientam seus filhos nas atividades propostas pelos educadores a serem realizadas em casa. Percebe-se que apenas 7 % nem sempre ajudam e que a grande maioria (93%) ajuda seus filhos e conhece bem seu papel de auxiliar a realização da tarefa como representada na fala deste pai:"Eu oriento as atividades propostas pela professora, mas nunca faço suas tarefas, acompanho o seu caderno diariamente, não pode deixar só para a escola o trabalho de ensinar".

Pode-se considerar, através dessa fala, que há sim pais interessados no processo de alfabetização de seus filhos e conscientes em relação ao seu verdadeiro papel nessa parceria, que é apenas auxiliá-los e não fazer por eles. Um sistema de comunicação claro com os pais é uma boa maneira de estabelecer parcerias, o professor deve fazer um esforço para comunicar-se com os pais de maneira inteligível, evitando o uso de jargões e linguagem rebuscada, pois, utilizando esse tipo de linguagem, cria uma distância difícil de ser ultrapassada, gerando também por parte dos pais uma intimidação na relação com os pais.

Na segunda questão, pergunta-se qual a maior dificuldade encontrada pelos pais na hora da realização da lição de casa pelo filho.

Gráfico 2: Dificuldades encontradas



Como se vê no Gráfico 2, várias são as dificuldades encontradas pelos pais para ajudar os filhos na lição de casa. O que mais chama a atenção com relação às dificuldades encontradas é que 20% dos pais têm dificuldade em compreenderem a proposta da atividade, como é relatado na fala de alguns pais:"às vezes, ela não sabe explicar o que é para fazer, e eu não sei como ajudá-la"; "quando não compreendo o que o dever pede".Os pais,nesse contexto,demonstram interesse na aprendizagem de seus filhos, porém não sabem como auxiliá-los na realização de algumas tarefas, necessitam de uma orientação dirigida. A professora desta turma pesquisada relata que, quando necessário, diante da dificuldade encontrada na tarefa, faz orientações para os pais para auxiliar os filhos. Outro fator considerável é a falta de tempo dos pais, com 13% demonstrando ausência no processo de alfabetismo do filho. Essa falta de tempo provavelmente se dá devido à correria do dia-a-dia, do trabalho, das responsabilidades do lar. E o mesmo percentual de 13% não tem dificuldade na hora de realizá-lo, posição em que encontramos uma fala muito interessante de um pai:"não encontro dificuldades, pois estabeleço um horário de estudo para meu filho, para ele adquirir o hábito e se conscientizar sobre a importância do estudo". Este demonstra,através dessa fala, que, além de auxiliá-lo, ele demarca e estabelece horários ao filho e deveres desde cedo para conscientizá-lo da importância dos estudos.

A quarta questão teve como objetivo saber qual é o ponto de vista dos pais em relação ao fato de o professor dar o dever de casa. Todas as respostas foram positivas, eles consideram-no muito bom e muito importante, pois criam laços com a escola e assim podem acompanhar a aprendizagem dos filhos, como é relatado na fala de alguns pais:"reforçar o ensino com a ajuda da família é a integração de pais e mestres"; "para que os pais participem do desenvolvimento escolar dos filhos"; "é acrescentar mais momento de estudo para o aluno e,aomesmo tempo,reforçaraquilo trabalhado em sala e não deixar a responsabilidade só para a professora ou escola e sim atribuí-lapara os pais ou família também".

Como citado por Guzzo (1990), Juan (1994) e Anderson (1995), o envolvimento e acompanhamento dos pais contribuem muito na aprendizagem da criança, seja no cotidiano do

lar, seja em parceria com a escola. Apesar dos obstáculos encontrados no cotidiano, por exemplo, no trabalho fora de casa, pode-se considerar que há pais interessados no processo de alfabetização de seus filhos.

Como estratégia pedagógica, o dever de casa tem múltiplas finalidades, entre elas: estender o tempo de aprendizagem, completar a matéria que a professora deve cumprir, conectar escola e família. Constituindo-se basicamente de exercícios de revisão, fixação e reforço, representa um recurso importante.

Há uma necessidade sim do auxílio e participação dos pais na realização da lição de casa dos filhos, independente se este necessite ou não de ajuda, pois é através desse acompanhamento que eles podem ver o desenvolvimento de seus filhos, as dificuldades vivenciadas no diaadia.

5 Considerações finais

É de grande importância à participação dos pais na vida escolar dos filhos em todos os aspectos, que seja na aprendizagem, na disciplina ou comportamento a presença dos pais encorajam a criança a vencer desafios, e com a ausência dos pais a criança passa então a perder o interesse e o gosto pelo trabalho que é desenvolvido em sala de aula e ainda mais na hora de realizar o dever de casa.

Por esses e vários outros motivos é fundamental que o professor seja um espelho para os pais, proporcionando estímulos para que haja essa participação que na maioria dos casos nos deixa a desejar por permanecer apenas na teoria.

Em alguns casos o professor tem que envolver os pais de forma com que eles passem a ter interesse pela vida escolar do filho. Para que na hora da realização do dever de casa o pai não exalte que não participa porque não entende o assunto, pois na verdade o que falta para esses pais é entender a importância que esse tempo da lição de casa, da reunião escolar e da presença nas apresentações, é de grande importância para o hoje de seu filho e também para o sucesso de amanhã, de um futuro melhor.

Historicamente a família, ou seja, os pais exerce um papel fundamental na vida escolar de seus filhos concorrendo para o sucesso escolar dos mesmos. Mesmo com tantos afazeres, tanto o pai quanto a mãe, é extremamente necessário sua participação na educação escolar de seus filhos.

Évisível a diferença entre alunos cujos pais são participativos e outros que não participam nem interferem positivamente na vida escolar das crianças, demonstrando que participação dos pais é fundamental ao sucesso escolar de seus filhos na escola.

Quando notamos a falta de interesse e de participação dos pais, notamos a diferença no rendimento escolar, pois uma vez que o interesse aguça a vontade dos filhos para uma aprendizagem mais rápida.

Pai participativo é sinônimo de alunos interessados, organizados, caprichosos e excelentes aprendizes. O rendimento do aluno na escola é mensurável diante dos fatos: pais presentes representam alunos produtivos e de sucesso. Pais ausentes representam: alunos desestimulados,desorganizados e inoperantes.

Naanálise dos relatos que os pais fazem sobre a participação na realização da lição de casa dos filhos, percebemos que estes, em sua grande maioria, orientam seus filhos, sendo possível identificar a relevância do interesse dos pais no desenvolvimento escolar dos seus filhos.

Um maior envolvimento dos pais no cotidiano não apenas nos deveres como também nas atividades planejadas e executadas pela escola podem favorecer o sucesso no processo de aprendizagem dos filhos.

Em geral, os pais admitem que participam, auxiliam, mas alguns sentem falta de uma melhor orientação; eles estão dispostos a participarem da vida escolar de seus filhos, porém ressalta-se a necessidade de se fazer uma reflexão por parte de educadores de como está sendo essa

orientação para com os pais, quais seriam as dificuldades que estes vivenciam durante a participação na realização dos deveres.
Sendo assim, os educadores devem procurar conhecer e entender as necessidades dos pais de seus alunos, estabelecendo um sistema de comunicação; devem também encorajar os pais a darem sugestões que ajudem a escola, informações mandadas frequentemente e de maneira informal são normalmente efetivas no sentido de estabelecerem um relacionamento entre pais e escola.
De acordo com a pesquisa, através dos questionários preenchidos pelos pais, notamos que pelas respostas que a participação dos pais na vida escolar dos filhos são constantes, porem isso nem sempre realmente acontece, muitas vezes tanto os pais quanto a escola e educandos escondem a verdadeira realidade do cotidiano do aluno na escola e a participação de seus pais.

É fundamental essa relação entre escola, aluno e pais, mas nem sempre isso acontece quando o tempo dos pais é muito curto, por muitas vezes eles têm receio de expor isso aos professores e costuma dizer que é um pai presente e que ajuda o filho em que é preciso.

Alguns pais, assim como relatado durante a pesquisa de campo e observações feitas em sala de aula, além de ajudar em casa, estão presentes na rotina escolar de seu filho. Na sala onde a pesquisa foi realizada, porém, três pais pagam professoras auxiliares para ajudar seus filhos nas atividades a serem realizadas em casa, pois não têm tempo de ajudá-los. Apesar de não ser o melhor a ser feito nem o ideal, é uma forma de demonstrar a seu filho que, mesmo não sendo possível ajudar ele próprio, está se preocupando com a sua vida escolar, além de estarem sempre presentes nas reuniões escolares.

Já em outros casos, há pais que apenas dizem ajudar,mas, no diaadia, observa-se que as crianças não realizam a lição ou a realiza de forma incorreta, talvez por não prestar atenção na hora que a professora explica e também porque provavelmente os pais não tiveram tempo ou disponibilidade para auxiliar os filhos.Esses pais são os mesmos que participam menos das apresentações de seu filho e das reuniões escolares, afinal faz muita diferença se informar do que está acontecendo na escola e também como anda o desenvolvimento escolar do filho.

Referências Bibliográficas

CASTRO, E. **Afetividade e limites uma parceria entre família e a escola**. 3.ed. Rio de Janeiro.2011.

CAVALCANTE, RSC. **Colaboração entre pais e escola**: educação abrangente. Psicologia escolar e educacional. 1998. SCIELO Brasil. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n2/v2n2a09.pdf

CHECHIA A; ANDRADE A. J**. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar**. Estudos de Psicologia 2005, 10(3), 431-440.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. Trad. J. Baptista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEGRAND, L. **Celestin Freinet**. Tradução e Organização: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Massangana, 2010.

MADELEINE, P. **As técnicas Freinet na educação infantil**. Coleção biblioteca da escola moderna, 1964.

NUCCI E. P**. Interesse e dificuldade dos pais na alfabetização dos filhos**. Psicologia e Educacional. 1997. SCIELO Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v1n2-3/v1n2-3a03.pdf>. Acesso em: 1 out. 2013.

SILVA; ROUSSEAU; DESLANDES, R. Participaçao dos pais e mães na realização da lição de casa no Quebec e no Brasil. Revista **ACOALFAplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 4, n.8, 2010. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Publ. mar./set. 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos, 2004.

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

QUEM SÃO AS VÍTIMAS DE *BULLYING* NA ESCOLA

Michelly dos Santos

Roberta Guimarães

Resumo

Este trabalho científico foi desenvolvido com o propósito de mostrar quem são as vítimas desse fenômeno, o "*Bullying*". A metodologia utilizada foi através de relatos de alguns alunos e de algumas pesquisas bibliográficas, por meio de alguns autores como: Martins (2009), Carmona (2013), Brunelli (2013), Santomauro (2010), Silva (2010).

Palavras-chaves: *Bullying*, escola, vitima.

Abstract

This scientific work was developed with the purpose to show who are the targets of this phenomenon that is the "BULLYING". The methodology used was through reports of some students and literature, through the work of authors like: Martins (2009), Carmona (2013), Brunelli (2013), Santomauro (2010), Silva (2010). Where the text was developed about who are the victims of Bullying at school.

Keywords*: Bullying, school, victim.*

1. Introdução

Nós abordamos uma experiência profissional e familiar do processo de aceitação dos alunos, pais e profissionais de educação ao se depararem com uma situação delicada de violência moral e física contra crianças e adolescentes na unidade escolar. Esta violência é chamada de *Bullying*.

O *Bullying* é um tema muito complexo, está em um relacionamento, no emprego, nas ruas e em casa, porém nós vamos nos limitar apenas no ambiente escolar, onde o mesmo está presente em todos os níveis de ensino,sem distinção, envolve alunos de todas as idades, desde uma criança da pré-escola até mesmo um aluno da universidade. O trabalho consiste em conscientizar pais, alunos e corpo docente, a prevenir deste fenômeno, pois é muito comum dentro das escolas.

Abordamos os seguintes temas: o que é *Bullying*, quem são as vítimas de *Bullying*, o que fazer para solucionar este problema e os relatos verbais sobre alguns casos práticos de *Bullying* dentro da escola.

Realizamos um questionário com noventa e cinco alunos de diferentes séries e idades, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

2.O que é *Bullying*

Segundo Martins (2009): "*Bullying* é quando um ou mais alunos "xingam", agridem fisicamente ou isolam um colega, colocando apelidos grosseiros".

Para Carmona (2013), "o *Bullying* é muito presente na vida de crianças e adolescentes. O que antes era considerado brincadeira, hoje é percebido como um verdadeiro golpe emocional na vida daqueles que ainda estão aprendendo a se defender".

Escorel (2013) promotora de justiça e coordenadora estadual do CAOP (Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente) indica que para detectarmos se uma atitude agressiva se trata de *Bullying* é preciso identificar se há o desejo consciente e deliberado de maltratar a outra pessoa e colocá-la em situação de tensão. Isso acontece de forma intencional e repetitiva, sem uma motivação evidente, causando dor e angústia àvítima.

Santomauro (2010 p.68) corrobora tal firmação ao dizer:

> "Crianças e jovens são capazes de praticar pequenas e grandes perversões. Debocham uns dos outros, criam apelidos estranhos, eles reparam nas mínimas "imperfeições" e não perdoam nada. Esse tipo de comportamento é bastante comum na escola, como: Implicância, discriminação e agressões verbais e físicas são mais frequentes do que o desejado. Segundo essas reflexões esse comportamento e visto como uma forma de violência e ganhou o nome de *Bullying* (Palavra do inglês que pode ser traduzida como "intimidar" ou "amedrontar")".

Segundo os autores lidos, podemos observar que algumas crianças nos dias de hoje aproveitam todas as oportunidades para rir, zombar e até mesmo bater em "amigos" na escola, não deixando escapar nenhuma oportunidade de ridicularizar seu par.

No pensamento de Brunelli (2013) a palavra *Bullying*seria como "intimidação" ou "castigo". Seguindo o pensamento de Brunelli (2013) *Bullying* é algo intencional e causa dano, incomoda e feri pessoas, isso ocorre por meio de apelidos depreciativos, agressão física, psicológica, deboches da aparência física, da condição familiar ou social, ou ser exposto a problemas diante de outras pessoas.

Na língua portuguesa não há uma palavra certa para definição de *Bullying*.

Porém nos concluímos que o bullying é um comportamento negativo, prejudicial a quem sofre, repetitivo e cometido por alguém que tem ou pelo menos aparenta ter uma posição mais forte ou de poder sobre a vítima.

Exemplo de comportamento que caracteriza como bullying:

- Xingamento
- Agressões física, como: chutes, socos, beliscões, patas, empurrões....
- Fofocas e boatos depreciativos contra a aparência física e social, orientação sexual.....
- Fazer exclusão do indivíduo no grupo social.

3.Quem são as vítimas do *Bullying*

Segundo Soraya (2013):

> "As vítimas geralmente são pessoas tímidas, pouco sociável, frágeis, inseguras, de baixa auto-estima, com dificuldade de se defender da agressão de compartilhar os seus sentimentos". "Ou seja, é uma pessoa considerada com características diferentes do padrão exigido pela sociedade. É o magro demais ou o obeso, a pessoa retraída ou a exibida é o diferente, seja pela cor da pele, pela opção sexual, pelo sotaque, religião, etc.".

Para Silva (2010), as crianças que sofrem este tipo de intimidação são, na maior parte das vezes, os que têm pouca aptidão em se socializar. Na maioria das vezes há uma conduta desafiadora de agredir diretamente o indivíduo. Geralmente são mais fracos fisicamente ou mostram algo que os diferenciam das outras crianças, por exemplo: "baixa e alta demais, magro ou gordinho, usa óculos, ou possui algum tipo de deficiência, tem sardas, orelhas ou nariz que se destaca um pouco mais, veste roupas que não estão na moda, seja por raça, religião, orientação sexual diferente" (Silva 2010, p.38).Pessoas consideradas "diferentes" do padrão desejado.

Para Martins (2009, p.79) "o alvo é uma criança ou um jovem com algum tipo de deficiência, que nem sempre têm habilidade física ou emocional para lidar com as agressões". Ainda segundo Brunelli (2013, p.29), "As vítimas são os que sofrem de obesidade, miopia ou algum tipo de patologia relacionada com o fato de não serem bem dotados".

Podemos constatarque, algumas vezes, a criança que está sendo'agredida' não tem nenhuma destas características.

Silva (2010, p.173) descreve que "a luta anti-*Bullying* deve ser iniciada desde muito cedo, já nos primeiros anos de escolarização", pois o *Bullying* é muito presente entre as crianças. Nas series iniciais, observa-se que essas criançassão muito agitadas e se sentem donas de tudo ao seu redor, zombam de tudo e por tudo que acontece em seu dia a dia.

SegundoPolícia Militar do Ceará, há projetos específicos do governo, como o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência) que foi iniciado em *Los Angeles*, nos Estados Unidos, em 1983 com o nome de DARE (*Drug Abuse ResistanceEducation*) ou DARE América, através de uma parceria entre o Distrito Escolar Unificado e o Departamento de Polícia daquela cidade, para ser implantado em escolas. O principal objetivo do programa é prevenir o uso indevido de drogas entre crianças em idade escolar.

No Brasil, o programa iniciou-se pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) em 1992, a qual tinha interesse em desenvolver um projeto de prevenção relacionado aos diversos aspectos das drogas. Surgiu então a denominação de PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas).

Em seguida, no ano de 1993 o programa foi recepcionado pela Polícia Militar de São Paulo (PMSP) e passou a se chamar "Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência", porém mantendo a sigla PROERD. Daí em diante, o PROERD se multiplicou e hoje está em todas as Polícias Militares do nosso país que abordam, dentre outras coisas, a necessidade de se conscientizar sobre a importância de não praticar o *Bullying*, além de outros assuntos.

Segundo Tognetta (2007), "são fatos assim que acontecem nas escolas, Como os três casos descritos no artigo e a história de Samuel esses fatos mostram "Situação de violência psicológica ou física praticada por e contra crianças ou adolescentes em contextos escolares". Distante de ser apenas brincadeira, fantasia, crianças e adolescentes, está em contato com a violência, seja como vítima ou expectadores".

Osautores acrescentam que esses tipos de casosprecisam de uma atenção maior, pois ambos os casos sofrem "pressões, intimidação, gozações, perseguições, sentem angustia, tristeza e depressão". Há sempre uma vítima em todos os fatos e geralmente as vítimas são: "frágeis, tímidos, retraídos, melancólicos e como em outros fatos têm uma característica diferente de outras pessoas, aos olhos da sociedade, seja a estrutura física, seja a aparência ou até mesmo pelo comportamento".

4.O que fazer para solucionar este problema?

Para solucionar este problema, as escolas públicas e particulares, devém primeiramente aceitar que em suas unidades escolar, ocorre esse tipo de violência seja ela física ou psicológica. Em seguida a mesma deve fazer um trabalho de prevenção convidando alunos, pais e toda a comunidade escolar, para assistir palestras de conscientização, onde mostra o que crianças, jovens e até mesmo os adultos sofrem com esse fenômeno e quais a consequências que podem causar em suas vidas.

No pensamento de Brunelli (2013)a primeira atitude é conscientizar, os alunos sobre o fenômeno e fazer com que os (professore, pais e estudantes), saibam o que é *Bullying*, quais as consequências e o que ele pode causar. Para começar a resolver esse problema, a melhor atitude é a intervenção de todo corpo docente. Ou seja, "é necessário quebrar o círculo vicioso do silêncio e da indiferença".

A mesma autora ainda acrescenta: "O que nos cumpre fazer é prepará-los para que desenvolvam meios de enfrentar o *Bullying*. Como adultos responsáveis, precisamos agir adequadamente em face dessas condutas, sem minimiza-las nem ignorá-las".

Podemos citar algumas situações como, por exemplo, uma criança chamar a outra de "gordinho", "princesinha negra" e estas não gostam fazendo com que a professora novamente os corrija e explica que essa atitude não é adequada. E se o amiguinho não está gostando devemos respeitar. A professora procura trazer historinhas explicando as diferenças que existem entre as pessoas e como respeitar cada uma delas. Em alguns casos a professora comunica os pais, para que os mesmo orientem seus filhos sobre suas atitudes.

Para Silvia (2010)a unidade escolar tem uma participação fundamental para diminuir o *Bullying*, por meio de programas de prevenção e ações de combate nos casos já existente, atuando junto com as famílias dos alunos e com os setores da sociedade que lutam para diminuir a violência em nossos dia a dia.

Segundo Middelton-Moz (2007, p.76) "Estão sendo escritos livros e se elaboram currículos, além de seminários, para educar e ajudar professores e pais a enfrentar o problema".

5.Casos práticos ocorridos nas escolas

Observei durante a realização da minha pesquisa de campo que tanto as vítimas do *Bullying* quanto suas famílias, sofrem, pois quando estão dispostas a ajudar a criança, nem sempre encontram a porta da escola aberta para, juntos buscarem a solução para essa situação, e quando encontra apoio da unidade, ambos por falta de conhecimentos não sabem como resolvê-la.

- Wellen um menino de 14 anos era chamado de "gordo", "hipopótamo", "buraco negro" e muitas vezes não bastava às ofensas, também era agredido fisicamente. O mesmo relatou o que estava acontecendo para sua mãe, e a mesma mandou que ele devesse"sentar a mão nos agressores" (dic.), ele ouviu sua mãe e todas as vezes que era humilhado tinha a atitude de agressão.

Até que um dia em uma dessas situações de humilhação ele comunicou a direção, que conversou com ele e com os agressores. Hoje depois desse caso e de vários outros a escola passou a ter palestras sobre o tema *Bullying* entre outros assuntos para conscientizar seus alunos sobre as causas e as consequências. A partir dessas palestras seus colegas passaram a respeitar Wellen.

Como no caso de Ester, uma aluna inteligente e rápida, sempre a primeira aluna da turma a terminar as atividades. Por isso a professora sempre solicitava sua ajuda. Na sala, algumas coleguinhas começaram a dar-lhe apelidos como: "Baleia", "Gorda", "Puxa saco" e "Nerd". Diante dessa situação, Ester se sentia triste, e chorava pelos cantos. Até que um dia,

sua mãe viu e perguntou o que estava acontecendo e ela relatou que estava sendo vítima de *Bullying* por suas colegas de classe.

Presencio tais fatos constantemente na escola onde trabalho. Houve um caso em que uma aluna disse que seu coleguinha a havia chamado de "gorda", a professora chamou a criança e interviu dizendo-lhe que se a amiguinha afirmou que não gosta desse tipo de brincadeira ou apelido, ele tem que respeitá-la pois a mesma não está se sentindo bem com tal situação, e ainda explicou que devemosrespeitar cada pessoa do jeito que ela é, e se não respeitamos e continuamos agindo de forma a deixar a outra pessoa triste, magoada e com medo é considerado como "*Bullying*".

Segundo Middelton (2007) os bullies possuem algumas atitudes como obrigar os outros a fazer seus trabalhos de escola ou ajuda-los a colar em provas por meio de ameaças e de intimidação. Muitas vezes desenvolvem a reputação de ser mentirosos e usam a exclusão como forma de obter mais poder ou aquilo que querem

Tenho, pessoalmente, uma experiência que me faz lembrar quando estudava no ciclo I do ensino fundamental, onde uma colega de classe vai trata-la como J, era chantageada e ameaçada constantemente por A. J era obrigada a fazer os exercícios e passar cola para A nas provas e caso J não fizesse, A ameaçava dizendo que contaria para seus pais que era uma "crente safada", "Creuza", e que saia com todos os meninos na escola. Com medo do que seus pais poderiam fazer J fazia as vontades da A, que era considerada a "popular" na escola.

Crianças e adolescentes não sabem respeitar as opiniões e quando percebem que a outra pessoa é mais fraca psicologicamente ou fisicamente aproveitam-se da oportunidade para zombar e expor o outro ao ridículo diante das pessoas. Como descreve "Middelton (2007) é a crueldade frequente e sistemática, voltada deliberadamente a alguém, por parte de uma ou mais pessoas,com intenção de obter poder sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico e/ou físico".

Foi o que houve com a filha de uma amiga, que sofria com risos e gozações por ser inteligente e rápida na escola. Ela era chamada constantemente de "nerd" e puxa saco dos professores. Seus pais procuraram a direção da escola para conversar sobre o que estava acontecendo, e esta negava que em sua unidade escolar tinha esse tipo de situação. Foi então que os pais tomaram a decisão de transferir a criança de escola.

Samuel um menino de apenas oito anos, que chorava e se negava a ir à escola às sextas-feiras, pois sua turma tinha aula de Educação-física e o mesmo não queria participar porque alguns amiguinhos falavam que ele era gordinho e não aguentava correr.

Outra situação foi a de um aluno do sexto ano que saia para tomar água e aproveitava para irritar um colega de classe que estava fazendo lição fora da sala de aula por ter bagunçado e desrespeitado a professora. Este, que saiu com autorização da professora, tinha estatura baixa, vamos tratá-lo por "F", o outro é maior embora sejam da mesma idade, será "C". C irritava-se com a piada e as risadas do colega e saia correndo atrás do outro. Quando F via o outro correndo atrás dele, se desesperava e saia correndo pelas escadas do colégio, tentava achar uma porta aberta para entrar, porém sem sucesso C pegava F, levanta-o e o joga no chão de uma maneira brutal, sem demonstrar nenhuma atitude para ajuda-lo, virava as costa e saia andando. F ficava no chão, vermelho e chorava de dor, onde, imediatamente, foi procurar a direção da escola para comunicar o fato ocorrido.

Como no caso desses dois alunos do sexto ano o considerado "valentão" não aceitou ser motivo de risada pelo colega, que possui uma estatura menor que a dele e achou que a solução era agredir o mesmo. Como disse Peter Randal, "o bully conquista algo que quer. Ás vezes é só o prazer de assistir a outra pessoa sofrendo ou observar seu medo" Middelton (2007).

Observa-se ainda que o *Bullying*está muito presente no ambiente escolar, é um que empurra o outro em sala de aula, o que chama o amigo de algum apelido que ele não gosta ou

que bate sem ter uma explicação. As professoras buscam prevenir o *Bullying*, orientando seus alunos no dia a dia. Alguns casos graves são comunicados à direção que convocaos pais, para que, juntos possam tomar algumas providências em relação ao comportamento do aluno. Se necessário o aluno é encaminhado a um psicólogo para fazer um trabalho mais específico.

- V, uma criança de apenas seis anos de idade, que batia em seus colegas. Muitas vezes batia no rosto, mordia, chutava e empurrava os colegas de classe, sem que houvesse motivo algum. Durante o intervalo o mesmo mordia uma criança do segundo ano e deixava marcas. A professora comunicava os pais para que o orientasse em casa, depois de dois dias ele empurrou e beliscou outro colega. A professora o chamava para conversar e o orientava que essa atitude não era legal e que ele devia respeitar seus colegas, pois ele não gostaria se os amigos fizessem com ele a mesma coisa. A professora convocou os pais para relatar as atitudes que seu filho estava apresentando na unidade, e tambémencaminhou o caso a direção, pois a criança agredia fisicamente seus colegas de classe e os demais alunos da escola, sem motivo algum.

A professora M ao conversar com a mãe da criança relatava que são as pequenas atitudes que as crianças cometem no seu dia a dia e não corrigidas e orientadas por um adulto que os tornam *Bullying*, explicou também que a escola estava fazendo um trabalho de prevenção contra o *Bullying*, para tentar acabar com esse fenômeno dentro da unidade.

6. Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como trabalho bibliográfico e observação de campo, pois utilizou como coleta de dados a bibliografia e a observação do meio escolar, entendida como o conjunto de publicações encontrados, em artigos e livros, como observação do meio e relatos de experiências reais que aconteceram com alunos dentro da escola. Segundo Severino (1941, p.39) a documentação bibliográfica se completam através da bibliografia, como sendo documentos que facilitam aos estudantes, saberem informações relevantes sobre o tema pesquisado.

Procurando começar o processo inicial de avaliação do material bibliográfico mediante a leitura dos artigos, com a finalidade de selecionar somente os que atendam aos objetivos do estudo.

A pesquisa se dá a partir de artigos e livros, publicados entre 2009 e 2013 para coletas de conteúdos como: o que é *Bullying*, quem são as vítimas e o que fazer para solucionar esse problema.

Como ferramenta de estudo foi elaborado um questionário com sete questões e entregue a noventa e nove alunos para que fossem respondidos individualmente, os alunos cursam do 1ºao 5º anos do ensino fundamental. Durante a entrevista não houve indução de respostas, os alunos responderamimediatamente sem refletir muito sobre as respostas.

O questionário foi montado, com questões alternativas: (A) Sim (B) Não (C) Talvez (D) Nunca e duas questão dissertativas.

7.Resultados e Discussões

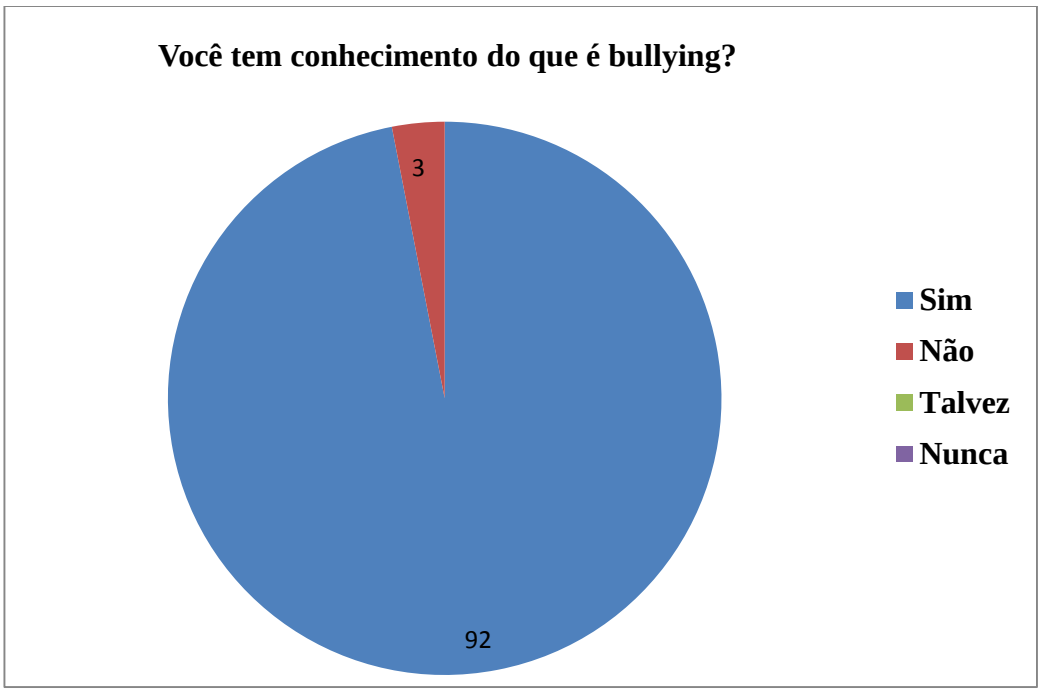


Figura 1-Conhecimento sobre *Bullying: Dos 95 alunos entrevistados, 92 responderam que tem conhecimento do que é o bullying, e 3 alunos responderam que não conhece o mesmo.*

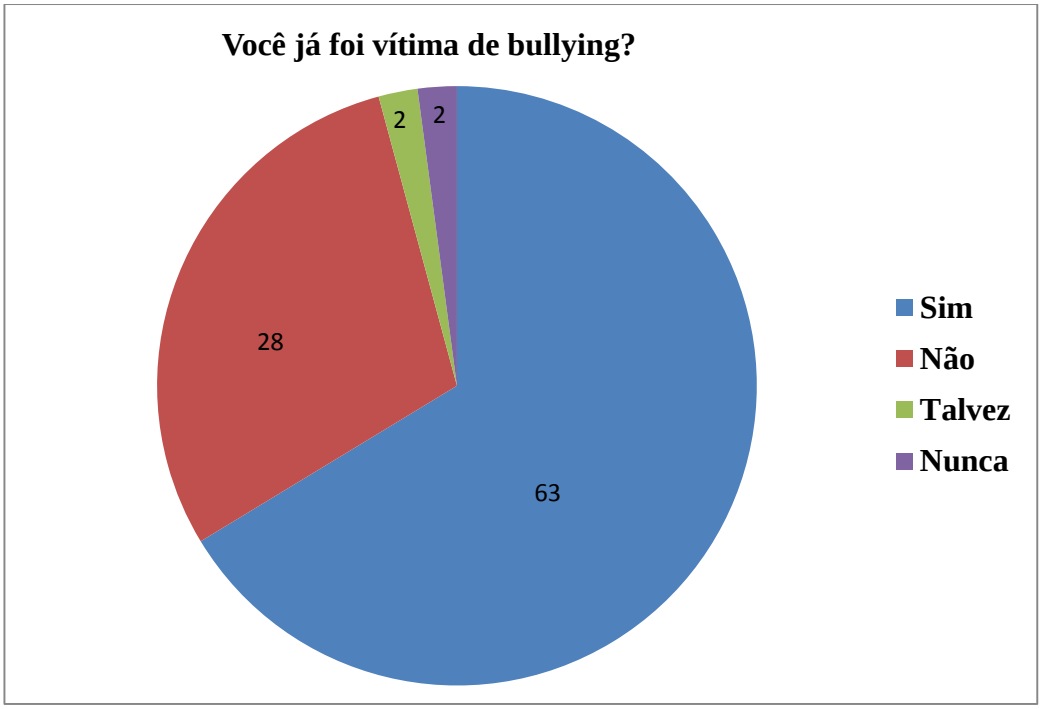


Figura 2-Vítimas de *Bullying: Dos 95 alunos entrevistados, 63 responderam que já foram vítimas de bullying em algum momento de sua vida, 28 responderão que não foram*

vítimas, e 2 responderam que talvez já tenham sido vítimas alguma vez, e 2 responderam que nunca foram vítimas do mesmo.

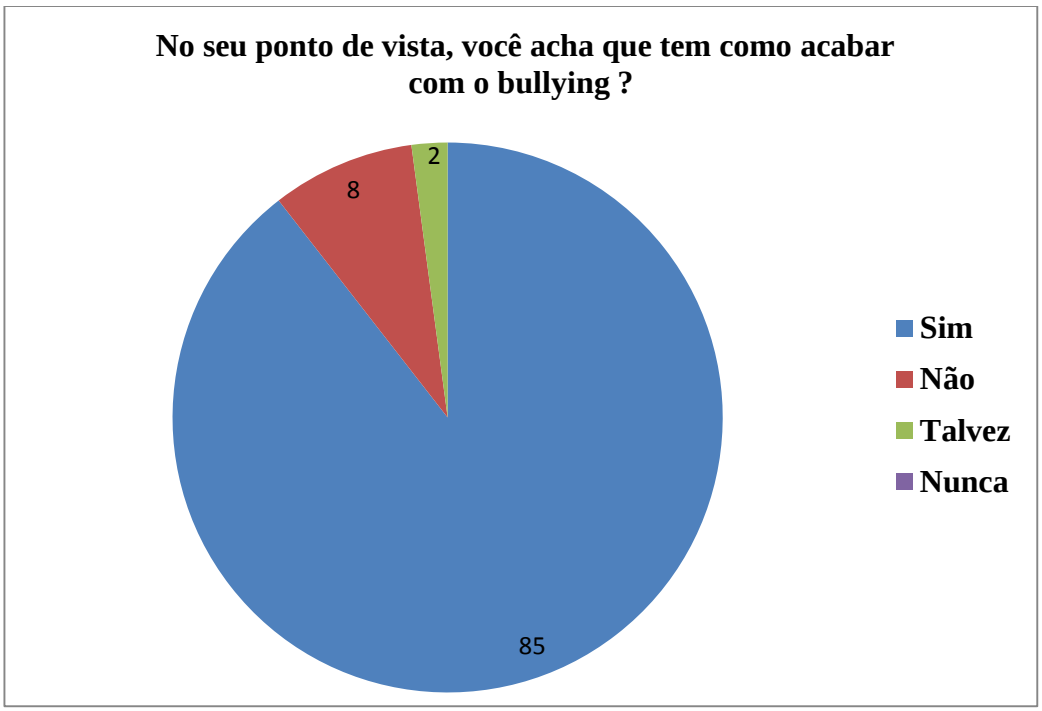


Figura 3-Extinção do*Bullying: Dos 95 alunos entrevistados.85 responderão que acha que tem como acabar com o bullying, 8 responderão que acha que não tem como a acabar com o mesmo e 2 responderão que talvez pode acabar com o bullying.*

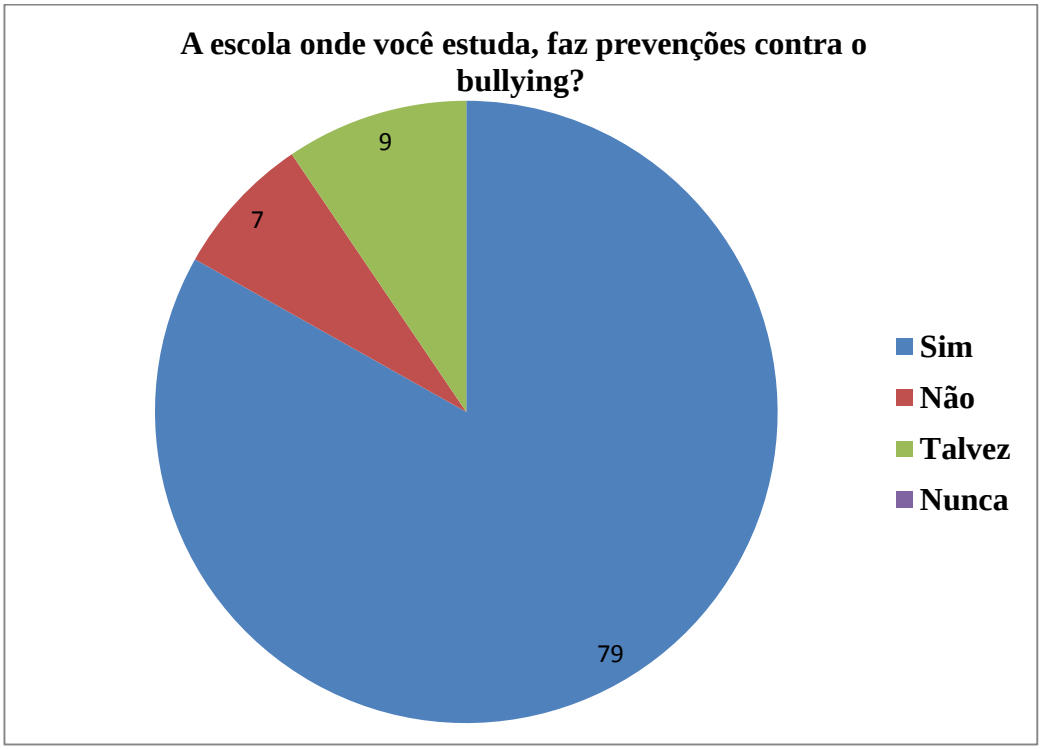


Figura4-Prevenções contra o *Bullying: Dos 95 alunos entrevistados, 79 responderão que a escola onde estuda faz prevenções contra o bullying, 7 responderam que a escola não faz prevenções contra o mesmo e 9 responderão que talvez a escola, faz prevenção contra o bullying.*

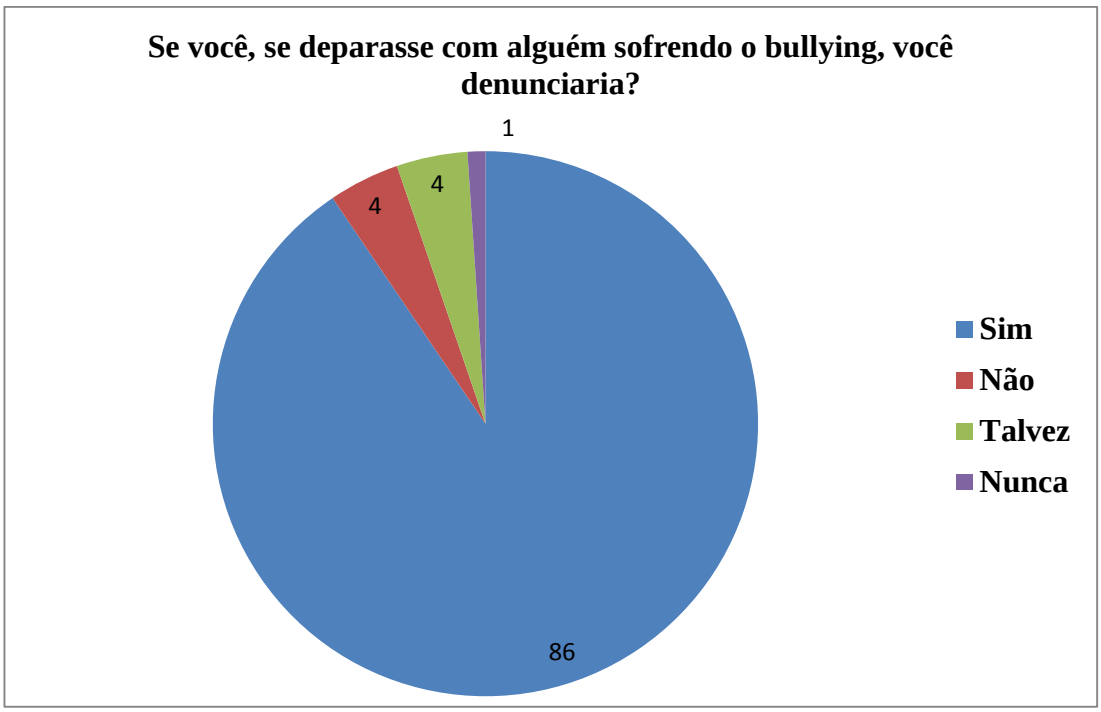


Figura5-Reação diante de*Bullying: Dos 95 alunos entrevistados 86 responderam que denunciaria se deparasse com alguém sofrendo bullying, 4 responderão que não denunciaria, 4 responderão que talvez denunciaria e 1 respondeu que nunca denunciaria.*

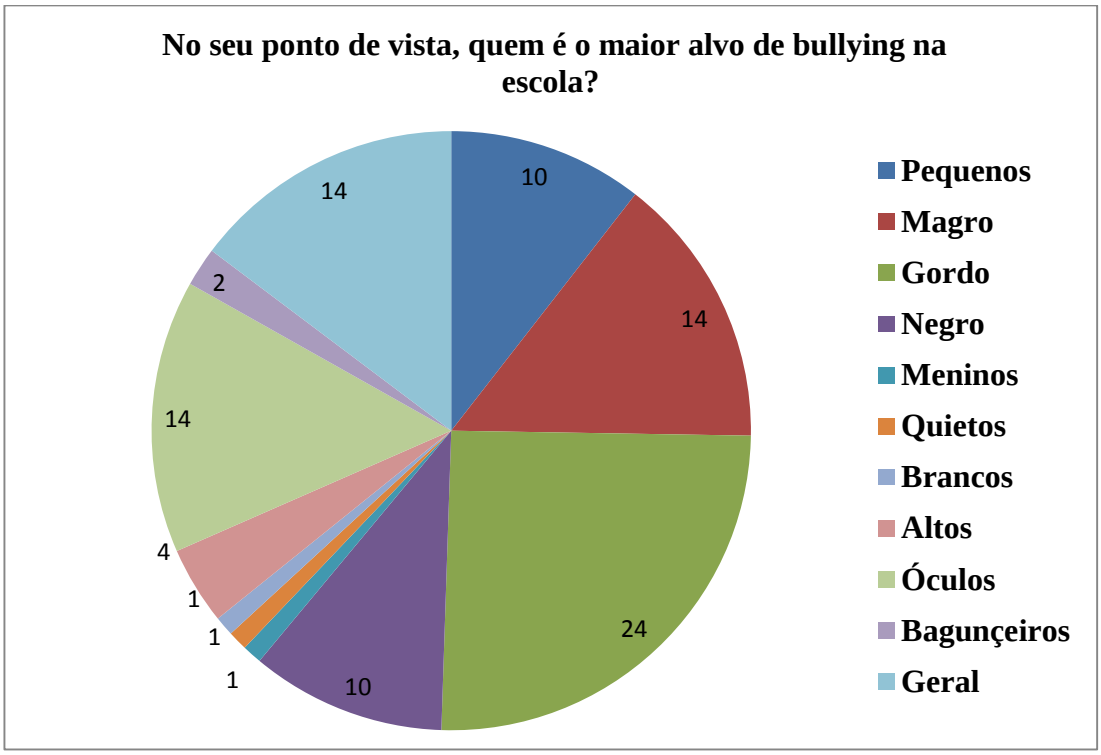


Figura 6-Maior alvo de*Bullying: Dos 95 alunos entrevistados 10 alunos responderão que o maior alvo de bullying são as crianças pequenas, 14 responderão que são os alunos magros, 24 responderão que são os alunos gordo, 10 responderão que são os negros,1 respondeu que são os meninos, 1 respondeu que são os quietos, 1 respondeu que são os brancos, 4 responderão que são os altos, 14 responderão que são os que usam óculos, 2 responderão que são os bagunceiros e 14 responderão que são em geral.*

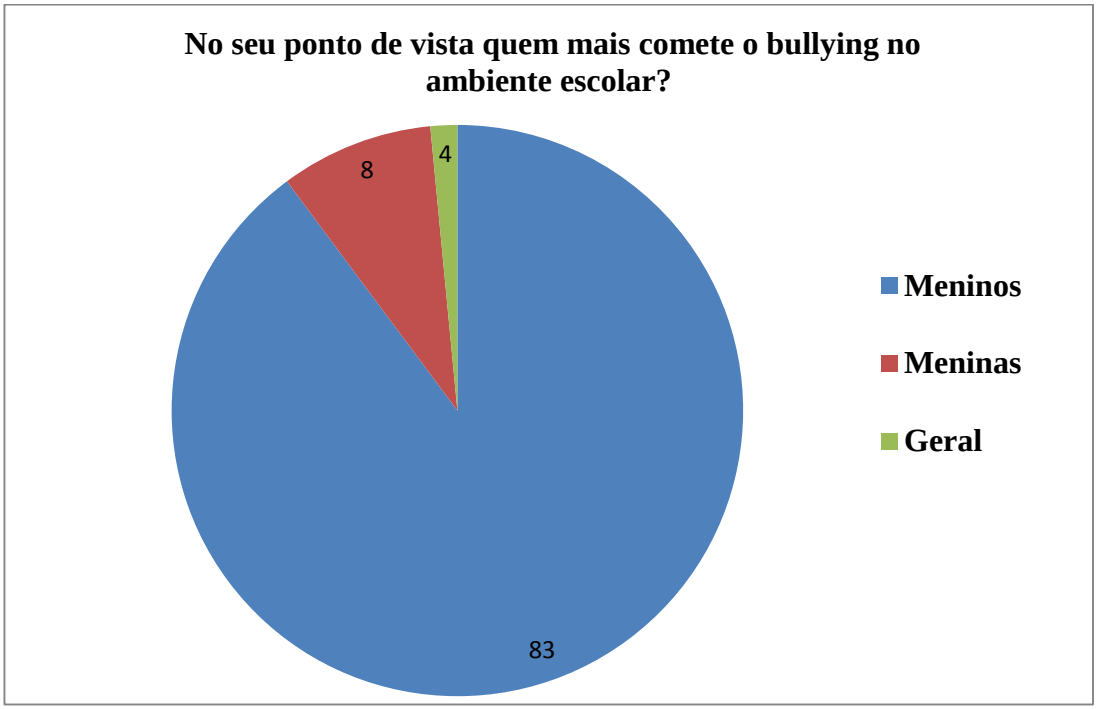


Figura 7- Ambiente Escolar: Dos 95 alunos entrevistados 83 responderão que os meninos são os que mais cometem bullying no ambiente escolar, 8 responderão que são as meninas e 4 responderão em geral.

8.Considerações Finais

Conclui-se após analisar os casos citados no estudo, que muitos sofrem *Bullying*, porém os mais frágeis estão entre os mais afetados exemplo:(crianças pequenas, magros, gordos, negros, os meninos, os quietos, brancos, altos, os que usam óculos, os bagunceiros e em geral) exemplo dado pela alunos 95 alunos entrevista. Caso ocorra uma melhor conscientização pode ocorrer uma melhora com relação a esse assunto, porém a necessidade de rever conceitos não só no ambiente escolar, mas também nas nossas residências. Tais ações podem ser responsáveis pela diminuição desse tipo de ato nas unidades escolares consequentemente diminuindo a violência nas unidades escolares.

A pesquisa realizada pode comprovar que a grande maioria dos alunos tem conhecimento sobre a prática de *Bullying*, assim como também já foram vitimas.

Dentre os entrevistados a maioria acredita que o *Bullying* pode ser extinto, ficou comprovado que as escolas possuem conscientização aos alunos na intenção de coibir ou até mesmo eliminar essa ação. Muitos acreditam que se vissem uma pessoa sofrendo *Bullying*tomariam algum tipo de ação, porém como foi relatada acima essa ação poderia ser violenta e não de conscientização devido a falta de informação das pessoas envolvidas.

Os mais perseguidos perante a pesquisa, são os considerados gordos ou magros, e o local onde mais se sofre esse tipo de ataque segundo a pesquisa foi o ambiente escolar.

9.Agradecimentos

Agradeço a Deus em primeiro lugar pela força, paciência e sabedoria.

A minha orientadora Professora Roberta Guimarães pela orientação, pela ajuda, paciência e compreensão para melhor contribuição do trabalho científico.Minha querida mamãe Márcia, minha vovó Izabel (em memoria), meu irmão Tiago aos meus tios José, Salmo, Paulo, João, Marcelo, Manoel, Marli, Regina, Marta, Aparecida, Sandra aos meus segundos pais Lucia e Carlos e meus queridos primos em especial Isabela, Carla, Letícia, Ingred, Carolina, Samuel, Lucas e Larissa.

Também meus amigos pela paciência, pelo companheirismo, pela força e o incentivo ao logo desta caminhada, Karen, Edilânia, Fabiana, Elenir, Elisangelo e Sheila e toda a turma do programa Escola da Família.

Em fim agradeço a todos, professores, amigos, parentes e a faculdades Network. Nova Odessa, SP.

10.REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRUNELLI, Cláudia: quebrando o silêncio: *Bullying* como enfrentar esse fenômeno social (artigo), edição especial, 2013.

CARMONA, Gisele: escola particular: como prevenir o *Bullying* (artigo), São Paulo, 2013.

MARTINS, Ana Rita: nova escola: chega de omissão (artigo), dezembro, 2009.

MIDDELTON-MOZ, JANE, *BULLYING*: ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA PARA CRIANÇAS E ADULTOS; TRADUÇÃO ROBERTO CATALDO COSTA. - PORTO ALEGRE: ARTMED, 2007. 152P.

POLÍCIA MILITAR DO CEARÁ - Av. Aguanambí- 2280 Bairro de Fátima - acessado em: 16/10/2013.

SANTOMAURO, Beatriz: nova escola: cybers Bullying cada vez mais jovens são humilhados por colegas na sala de aula e no mundo virtual. Combater essa violência passa pela escola (artigo), junho/julho, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- metodologia do trabalho cientifica/ Antônio Joaquim Severino, -22. Ed.rev. e ampl.de acordo com a ABNT- São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ana Beatriz B. (Ana Beatriz Barbosa) *Bullying*. Mentes perigosas nas escolas /Ana Beatriz Barbosa silva. -rio de janeiro: objetiva, 2010.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA T.P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: Uma reflexão sobre o *Bullying* e suas causas afetivas. In: CUNHA, J.L.; Dani, L.S.C.; Escola, conflito e violência. Santa Maria: Ed. Da UFSM. ISBN 9788573911107

Anexo

Questionário realizado com os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

(A) Sim (B) Não (C) Talvez (D) nunca

1- Você tem conhecimento do que é *Bullying*?
2- Você já foi vítima de *Bullying*?
3- No seu ponto de vista, você acha que tem como acabar com o *Bullying* (enraizar)
4- A escola onde você estuda, faz prevenções contra o *Bullying*?
5- Se você se deparasse com alguém sofrendo o *Bullying*, você denunciaria?
6- No seu ponto de vista, quem é o maior alvo de *Bullying* na escola?
7- No seu ponto de vista quem mais comete o *Bullying* no ambiente escolar?

]

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO ENTRE CRIANÇAS 06 E 08 ANOS

Jéssica Daiana Ferreira da Silva 1
Claúdia Fabiana O. Gaiola2

Resumo

O propósito do presente estudo é o trabalho com a música no processo da alfabetização, sendo a música entendida como facilitador desse processo. Para essa compreensão, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre a consciência metalinguística, envolvendo a consciência fonológica, sintática e semântica, porém, permaneceu-se com a concepção de que a linguagem não é um mero código a ser decifrado, mas um fenômeno compartilhado socialmente e que integra a subjetividade, a afetividade, o código propriamente dito e o conteúdo tanto do transmissor quanto do receptor, sendo envolvido para isso aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motor. A escrita faz parte da vida humana assim como a música.

Palavras chaves: Oralidade, Alfabetização, metalinguagem, música, criança.

Abstract
The purpose of this study is to work with the music in the process of literacy, being understood music as a facilitator of this process. For this understanding, it was a literature search on metalinguistic awareness, involving phonological awareness, syntactic and semantic, however, remained with the idea that language is not merely a code to be deciphered, but a phenomenon shared socially and integrates the subjectivity, affectivity, the code itself and the contents of both the transmitter and the receiver, being engaged for that cognitive, affective, social and motor. The writing is part of human life as well as music.

Key Words: *Orality, Alphabetization, metalanguage, music, child.*

1. Introdução:

Este artigo tem como objetivo abordar o tema "A importância da música no processo da alfabetização entre crianças de 06 a 08 anos", visto que a escrita é uma construção que se faz relevante na sociedade a qual se vive, enquanto que a música é culturalmente valorizada, inclusive na escola, como pode ser observada na educação infantil, em que as crianças muitas vezes cantam para lanchar, para entrar e sair da escola e em outros diversos momentos.

Essa importância dada a escrita é explicada por Rojo (1998) pelo fato de qualquer pessoa que vive no meio urbano, mesmo sendo uma criança, percebe que a escrita é uma realidade do mundo em que vive (ROJO, 1998, pág. 63) Isso porque a escrita está por toda a parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios da tevê, etc.), conforme afirma Ferreiro (2000, pág. 37).

Para clarear o entendimento em relação ao processo da aquisição da leitura e escrita, primeiramente é importante compreender alguns termos, como alfabetização e letramento.

A definição de alfabetização é a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever (Soares, 2006 pág. 47). Contudo, saber decodificar o código não é sinônimo de leitura, é necessário saber utilizar a leitura e a escrita, entender e contestar, assim surge o termo letramento.

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder ás exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento (Soares, 2006, pág. 20).

A expressão letramento, de acordo com Soares, 2006, chegou há pouco tempo nos dicionários. Essa palavra é de interpretação inglesa literacy, que tem origem do latim.

Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa literacy. Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo-cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente) (Soares, 2006, pág. 17).

O termo letramento surge então, da necessidade de compreender a presença da escrita no mundo social. Assim, para Soares, 2006.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um individuo letrado; alfabetizado é aquele individuo que sabe ler e escrever; já o individuo letrado, o individuo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente ás demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2006, pág. 39)

Ainda para Soares 2006, o ideal seria alfabetizar letrando, visto que um sujeito alfabetizado não é letrado, mas um sujeito letrado é alfabetizado (Soares, 2006, pág. 39). Soares, 2007, também estabelece a relevância de que ouvir na alfabetização, é uma construção do saber, que favorece a aquisição da relação entre som e letra, "um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonema e grafema." (Soares, 2007, pág. 21). Isso ocorre porque quando a criança vai ser alfabetizada ela utiliza a linguagem oral como base para a representação da escrita, como relata Rojo:

"o conhecimento linguístico é básico, é um elemento determinante, constituinte essencial da construção do conhecimento sobre a escrita pela criança (Rojo, 1998, pág. 41)".

Segundo a mesma o processo da escrita é apreendido no meio social. Lerner (2008), por sua vez, complementa, relatando que:

Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, ... assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores, os textos e seus contextos... (p.17)

Sendo assim, "o propósito da alfabetização é auxiliar as crianças a compreenderem o que lêem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia", já que a linguagem é um código linguístico compartilhado socialmente, com subjetividades e aspectos cognitivos, emocionais e históricos. (Cunha e Capellini, 2011, p. 86).

Na linguística, ciência que estuda a língua, aborda, além do que já foi citada, a habilidade metalinguística, que é a reflexão que se faz da própria língua e desta forma abrange habilidades como a sintática, a semântica e a fonológica. Como é definida por Cunha e Capellini (2011):

A habilidade metalinguística refere-se à capacidade de pensar a própria língua; que incluem as habilidades metalinguísticas sintática, semântica e fonológica. Os processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita estão relacionados ao processamento fonológico, incluindo memória e consciência fonológica (Cunha e Capellini, 2011, pág. 87).

É importante relatar que o desenvolvimento de tais habilidades não está necessariamente relacionado com qualquer abordagem metodológica, visto que ao propor atividades como rimas, por exemplo, que é aceitável em diversas metodologias pedagógicas, estimula-se a percepção auditiva dos fonemas e a relação deste com a escrita. Assim, a mesma não contrariaria o processo construtivista ou sócio-construtivista.

Lembrando que no processo construtivista o aluno vai ter seu espaço de aprendizagem, aprendendo a sistematizar seus conhecimentos e adaptar com a pratica durante a vida, aprendendo não somente o que é necessário de conteúdo, mas segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas (Ferreiro, 1987).

Segundo Ferreiro (1987), as fases percorridas pela criança ao trabalhar com a escrita será: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. O nível pré-silábico é quando a criança coloca letras, números ou mesmo bolinhas para representar a escrita; no silábico, já há percepção sonora das sílabas, assim, primeiramente ela colocará uma letra qualquer representando a sílaba, como na palavra /sapato/, escreve-se UIE, o que também é denominada por ela como silábica sem valor, pois a fase silábica com valor poderia ser AAO; o nível silábico-alfabético, quando a escrita da criança encontra-se em transição entre o nível silábico com valor e o silábico alfabético, como, também para /sapato/ SAATO e o último nível seria o alfabético e o alfabético-ortográfico, do qual encontra-se a criança preocupada com a escrita ortográfica correta, como o uso de RR na palavra CARRO.

Quanto à música, uma relação com a alfabetização que esse estudo pretende fazer, possui uma influência na sociedade muito grande, pois muitas vezes pode vir a acompanhar o homem antes mesmo de seu nascimento, ainda no útero da mamãe, conforme Sampaio afirma quando cita que o bebê já pode ouvir no ventre materno. (Sampaio, 2004, pág. 12) Através da música, “as crianças criam seu repertório por meio das canções.....escutam e assim comunicam-se pelos sons (Sampaio, 2004, pág. 16)” A música é, assim, uma forma de expressão, de conhecimento e de emoções, mas também uma maneira de comunicação, profundamente apreciada pelos humanos. A música faz parte do convívio do homem, assim como a alfabetização, mas será que é possível, a música ser uma ferramenta, no processo da alfabetização?

2. Metalinguística:

Os estudos sobre a habilidade metalinguística não é recente e a relevância destacada refere-se a aprendizagem da linguagem escrita, como abordado por Bradley e Bryant (1983); Content (1985); Morais, Alegria e Content (1987); Tunmer, Herriman e Nesdale (1988); Yavas (1988); Roazzi e Dowker (1989); Martins (1991); Rego (1995); A. G. S. Capovilla e F. C. Capovilla (2000); Gombert e Colé (2000), citados por Barrera e Maluf (2003), em que possibilita a reflexão da fala usada de forma natural e eficiente.

Para Barrera e Maluf (2003)

... A consciência metalinguística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados. (Barrera e Maluf, 2003, pág. 492).

As habilidades sintática, semântica e fonológica são consideradas como importante na aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1 Consciências morfológicas:

A consciência morfológica é a combinação das letras na formação das palavras, essas na frase e as frases dentro do texto. Dessa maneira, é ter a competência para desenvolver palavras de prefixo/ sufixo, ou ainda, decompor as palavras derivadas de palavras primarias. Siqueira e Zimmer, 2006, explicam que:

A maioria das línguas tem sua estrutura frasal organizada a partir do sujeito, que, por sua vez, é seguido de um verbo e de complementos. Por outro lado, a ordem das palavras em partes menores da frase, como 'cadeira preta', varia de língua para língua. (Siqueira e Zimmer, 2006, p. 34)

2.2 Consciências sintáticas:

A consciência sintática refere-se às reflexões sobre as estruturas gramaticais das sentenças, assim, está relacionado aos aspectos de decodificação e compreensão da leitura.

Para Nascimento (2006) a consciência sintática:

Representa a capacidade de segmentar à frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequencia que dê sentido...além disso, ordenar corretamente uma oração ouvida com as palavras desordenadas também é uma capacidade que depende desta habilidade... nesta habilidade pode levar a erros na escrita do tipo de aglutinações de palavras e separações inadequadas. (Nascimento, 2008, pág.126).

2 Consciências semânticas:

Siqueira e Zimmer, 2006 definem que:

O nível semântico está relacionado às propriedades do significado nas línguas. Sinonímia, antonímia, hiponímia, polissemia e homonímia são exemplos de relações de sentido contempladas nesse nível. No caso da

homonímia – em que um mesmo item lexical tem dois ou mais sentidos – quando lemos um texto que trata de questões militares ou assuntos do exército, a palavra 'cabo' nos remete à patente militar, e não ao objeto que faz parte da vassoura. O contexto nesse exemplo, serviu para definir com clareza qual dos sentidos da palavra 'cabo' deveria ser ativado durante a leitura. (Siqueira e Zimmer, 2006, pág. 34)

Assim, Já consciência semântica ajuda na leitura e escrita através de sua metodologia pelo qual o conhecimento sensorial é manifestado em expressões, ampliando a linguagem para novos vocabulários com novas palavras, termos, expressões a partir do contexto, analisam o significado e a interpretação da definição de um vocabulário, de uma citação ou de uma sentença em um estabelecido assunto

Segundo Barrera e Maluf:

Função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (tais como os substantivos, adjetivos, verbos), quanto aquele com função sintático-relacional, que adquirem significado apenas no interior de sentenças (conjunções, preposições, artigos). Para isso, é necessário que a criança tenha estabelecido critérios gramaticais de segmentação da linguagem, o que parece ocorrer de forma sistemática apenas por volta dos 7 anos de idade. (Barrera; Maluf, 2003, pág.493).

2.3 Consciências fonológica:

Nascimento define que:

A consciência fonológica é associada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafema e fonema, permite a criança uma aquisição da escrita com maior facilidade, uma vez que possibilita a generalização e memorização, destas relações (som- letra) (Nascimento, 2006, pág.128).
Isso porque refere-se à habilidade de analisar a palavra oral, percebendo as características sonoras existentes nela, que são os fonemas, que na escrita são transformado em letras.
Barrera e Maluf (2003) citam que:
... o fato das sílabas serem as unidades linguísticas natualmente isoláveis no contínuo da fala, parece ser o principal fator responsável pela elaboração de hipótese silábica anterior à hipótese alfabética no processo de aquisição da linguagem, conforme descrito por Ferreiro e Teberosky (1986). (p. 492)
A relação destas três habilidades anteriores torna-se fundamental no processo de alfabetização, contribuindo para auxiliar a criança nesta nova aquisição, a linguagem escrita tem, assim, estreita relação com a oral (Cunha e Capellini, 2011, pág. 87).

2.5 Música:
A música pode ser considerada a mais antiga forma de expressão, pois a sua origem é através da voz e da linguagem. Sampaio relata que pela voz é que os homens primitivos se comunicavam. Com o passar do tempo essa voz se transformou em música e passou a ser uma expressão artística (Sampaio, 2004, pág. 12). Assim a música pode contribuir melhorando em vários aspectos do desenvolvimento humano. Segundo Sampaio a música, além de transmitir mensagens e valores, tem como função estimular interesses humanos e sociais (Sampaio, 2004, pág. 13).
A importância da música pode ser compreendida em nosso cotidiano, pois ela acompanha o homem em sua trajetória, são inúmeras as situações em que a música está presente. Hoje em dia as pessoas têm um contato praticamente diário com algum tipo de música (Ghizo, 2005 pág. 09).
A música é som, ritmo, uma prática social que se desenvolveu ao longo dos tempos, segundo o Referencial Curricular (1998) relata que a música, durante a vida vem atendendo diversas finalidades, como costumes, hábitos, comportamentos e atitudes, a melodia permanece em diferentes ocasiões da existência dos seres humanos. A música é usada para expressar sensações, pensamentos e sentimentos, para acalmar, para lamentar, para festas, para a memorização dos conteúdos relativos a cores; números e letras de alfabeto, para brincar, para festejar datas comemorativas, e comunicar, etc.
A música é compreendida como linguagem e sistema de informação. Presente no dia-a-dia de maneira intensiva, por meio de brincadeiras, no rádio, em gravações, na TV, etc., além de diversas circunstâncias de convivência social, assim linguagem musical tem composição e qualidades próprias, necessitando ser considerada como:
• produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
• apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
• reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (Referencial Curricular, ano, pág. 48). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nos últimos tempos tem-se observado a intensa mudança do raciocínio, da vida e no desejo dos jovens, com o aparecimento de modernos modelos perceptivos, novas semelhanças vêm determinando outras afinidades.

Nas últimas décadas tem-se presenciado a profunda modificação no pensamento, na vida, no gosto dos jovens. Com o advento de novos paradigmas perceptivos, novas relações tempo e espaço, múltiplos interesses, poderes, modos tecnológicos de comunicação, verificam-se as transformações mais variadas que se processam simultaneamente, trazendo outras relações entre os jovens, às máquinas e os sons. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, pág. 78).
Com essas transformações muitos se examinam sobre atitudes, do desejo musical dos adolescentes. Muitas ocasiões o som que escuta está associado ao volume alto, a fatos de sua vida (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, pág. 78).
Seria importante que a instituição analisasse e refletisse em tecnologias que nós facilitamos em desenvolver um ensino musical em suas características e expectativas culturais. Um ensino musical que chegue da noção e das vivências que o adolescente apresenta de seu dia-a-dia, do ambiente sociocultural e que alcance colaborar para tornar seus estudantes mais humano.

2.6 A relação entre a música e alfabetização:

Trabalhar a música na alfabetização não quer dizer que ela seja complemente voltada para essa finalidade, mas sim, ter o bom senso de utilizá-la como ferramenta pedagógica, como mais um recurso auxiliador da prática e não como única fonte, fazendo dela, posteriormente, uma ação desgastada e já sem prazer. (Soare, 20012, pág. 09)
Saber fazer uso da música no ambiente escolar estará de fato, tornando as aulas mais atraentes, sem perder o foco da qualidade pedagógica e desenvolver aulas mais eficiente e significativa.
Para Soares (2012) a música além de contribuir com o raciocínio, audição, linguagem, e outras funções através desde recurso adotado é possível trabalhar estruturas gramaticais, ampliar vocabulários, repertórios, análise, significados, produção de textos e outras atividades proposta, "a ação musical deve induzir comportamentos motores e gestuais, que direcionados às atividades lúdicas de alfabetização, escrita, leitura, e que facilitem a compreensão e associação dos códigos e signos linguísticos, gerando uma construção do saber. (Soares, 2012, pág. 02)".
Assim, direcionando ao processo de alfabetização, no recurso musical, percebe-se que uma aula com novos estímulos, nesse caso o auditivo, também proporciona a construção da alfabetização, por "ligar" o som aos seus códigos linguísticos sociais estabelecidos. (Soares, 2012, pág. 03).
Portanto, percebe-se que, a música não pode ser tratada apenas como elemento recreativo, há muito que se explorar de suas propriedades (Soares, 2012, pág. 04).
Teixeira relata que o ensino de música não está sendo realizado no ensino de educação, mas teria por obrigação ser uma pratica nos currículos escolares, o ensino musical é importante dentro do ambiente educacional, não somente como um instrumento básico, para o desenvolvimento motricional, auditivo, intelectual dos alunos, mas também, como parte de um processo educativo que preserve as células sonoras que identificam a herança cultural de cada grupo social (Teixeira, pág. 06).
Os jovens de educação fundamental podem analisar e estudar diversas composições sonoras e também tem a possibilidade de compor e interpretar diferentes materiais sonoros, usando informações sobre linguagem musical, expressando-se e comunicando-se musicalmente. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).
Pois a música faz parte da cultura das crianças devida as canções de ninar e das brincadeiras, ressaltando que já no ventre materno o bebê já é capaz de ouvir. Porém é necessário que este trabalho seja continuado na escola (Sampaio, 2004, pág. 12).

Metodologia:

A metodologia aplicada foi à pesquisa bibliográfica, com o método exploratório dando significação aos princípios literários sobre "*A importância da música no processo da alfabetização entre criança de 06 á 08 anos".*

Os autores que fizeram parte desta pesquisa foram **Barrera**, Sylvia Domingos e **Maluf**, Maria Regina; **Cunha** Vlo e **Capellini** as; **FERREIRO**, Emilia; **GHIZO**, Paula Maria Fernanda dos santos; **NASCIMENTO**, Lilian Ribeiro; **ROJO**, Roxane; **SAMPAIO**, Valéria Cristina Santos; **SOARES**, Maura Aparecida e **SOARES**, Magda e outros.
A leitura sobre esse autores foram essencial para levantar as informações que este trabalho procurou investigar, a respeito da música poder ser uma ferramenta ou ser um auxilio no processo da alfabetização, pois o levantamento bibliográfico utilizou textos científicos que pode explicar se é possível colaborar a música no processo da alfabetização que é o tema escolhido. Assim os autores deram fundamento teórico para a pesquisa.

Resultado e Discussão:
O presente artigo trouxe a reflexão da importância da música no processo da alfabetização, sendo que a leitura e escrita se faz relevante na comunidade, a qual convivemos, pois, a escrita está presente no cotidiano das pessoas, sendo necessário ser alfabetizado.
Alfabetização é o ato de ensinar e aprender a ler e a escrever, mas é importante ter o conhecimento do uso da leitura e escrita, contestar e entender. De tal modo nasce o termo letramento.
A leitura e escrita está relacionada com a habilidade metalinguística abrange habilidades como a sintática, a semântica e a fonológica, que é considerada como importante na aprendizagem da leitura e da escrita. Permitindo a reflexão da fala utilizada de forma natural e eficiente, pois o método da escrita é alcançado no ambiente social.
Já a música é socialmente apreciada, avaliada a mais antiga forma de expressão, colaborando em diversos aspectos do crescimento humano no sentido cultural, sentimental e comportamental. E por que não auxiliar nas atividades pedagógicas, desenvolvendo aulas atrativas, trabalhando gramatica, vocabulários e produções de textos.

Considerações finais:
Neste artigo buscamos confirma que a leitura e a escrita estão presentes na vida dos seres humanos, pois é uma construção importante na sociedade onde vivemos. Alfabetizar seria aprender á ler e escrever, já que a prática da leitura e escrita faz necessário o surgimento de um novo termo, o letramento, que abrange alfabetização.
A alfabetização exige habilidades metalinguistica que reflita entre o som da expressão e a escrita, os componentes utilizados são: consciência fonológica, sintática e semântica da linguagem que auxiliam na hora de alfabetizar. A alfabetização e a música tem semelhança, pois ambas faz presente na sociedade, além da música ser um costume e expressão de sentimentos.
A música pode ser utilizada com finalidade pedagógica para diversas áreas do conhecimento, trabalhando, vocabulários, estruturas gramaticais, produção de textos e outras atividades proposta.

Agradecimento:
Primeiramente agradeço á Deus por ter sido o meu refúgio e minha fortaleza e por ter me dado forças, sabedoria, assim conquistando mais uma etapa da minha vida.
Depois agradeço a minha família: Meus irmãos, e ao meu namorado e principalmente aos meus pais Antônio Ferreira da Silva e Regina Maria da Silva que me incentivaram e deram o maior apoio para a realização do meu sonho. Agradeço também a professora e orientadora Cláudia Fabiana O. Gaiola, que teve paciência, e dedicação durante o desenvolvimento do artigo, e a instituição Network pela oportunidade.

As minha amigas e companheiras Maysa Veiga e Vanessa Guimarães, pelo companheirismo desta caminhada que realizamos juntas e todos os colegas que contribuíram para a realização do artigo e á você claro leitor. Meu muito e sincero obrigada.

Referência:

Barrera, Sylvia Domingos e Maluf, Maria Regina. **Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(3), pp. 491-502.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; E CAPELLINI, Simone Aparecida. **Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem**. Artigo de revisão em habilidades metalinguísticas na alfabetização. Rev. Psicopedagogia 2011; 28(85): 85-96

FERREIRO, Emilia, **Reflexões sobre a alfabetização**; Tradução Horácio Gonzáles. (et al.); São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

GHIZO, Paula Maria Fernanda dos santos, **As letras de música como auxilio na alfabetização**, Campinas, SP: [s.n.], 2005.

ILARI, Beatriz Senoi; **Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida**; Revista da ABEM; Porto Alegre: Set.2002.

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.

NASCIMENTO, Lilian Ribeiro; **Consciência Fonológica;** Campinas, SP, 2006.

ROJO, Roxane; **Alfabetização e Letramento;** - (Coleção Letramento, Educação e Sociedade); Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SAMPAIO, Valéria Cristina Santos, **O ensino de música na primeira a quarta série do ensino fundamental como elemento de apoio para as disciplinas básicas**, Campinas, SP: [s.n.], 2004. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte /Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC / SEF, 1998. In: Arte nos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

SIQUEIRA, Maity e ZIMMER, Márcia Cristina, **Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura;** Rev. De Letras- Nº. 28- Vol. 1/2- jan/dez, 2006.

SOARES, Maura Aparecida, **A Utilização da Música no Processo de Alfabetização,** Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 3 – nº 1 – 2012.

SOARES, Magda; **Alfabetização e letramento;** 5.ed.- São Paulo: contexto, 2007.

TEIXEIRA, Estêvão Couto; **Alfabetização musical o legado de Paulo Freire e a aprendizagem da música;** 2006.

COMO O PROCESSO DIALÓGICO É POUCO PRIVILEGIADO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Palmira Zuleika da Silva[37]
Angela Harumi Tamaru[38]

Resumo
Este trabalho analisa a importância da oralidade nos anos iniciais da alfabetização atrelada ao relacionamento afetivo professor e aluno nas salas de aula, chamando a atenção para essa relação intrinsecamente ligada ao desenvolvimento social da criança, determinante para sua inserção social. Manter-se indiferente ao fato de que a maioria das crianças hoje não faz uso da escrita normativa de modo satisfatório indica falta de desafios para seu maior desenvolvimento. Consequentemente, essa criança fala e lê em voz alta com timidez, com várias dificuldades e, muitas vezes, evade-se da vida social escolar, dificultando a aquisição do conhecimento. Todavia, se tiver ações concretas e lúdicas de forma que capte o interesse do aluno e seu desenvolvimento, a escola criará um ambiente agradável e propício à aprendizagem.

Palavras-chave: Oralidade. Ensino e discurso. Alfabetização.

Abstract
This paper analyzes the importance of orality in the early years of literacy linked to the affective relationship between teacher and student in the classroom, calling attention to this relationship intrinsically linked to the child's social development, crucial for their social integration. Keeping indifferent to the fact that most kids today do not use written rules satisfactorily indicates the lack of challenges challenges for their further development. Consequently, this child speaks and reads aloud with shyness, with several difficulties and often evade from the school social life, making the acquisition of knowledge. However, if concrete actions and playful fashion that captures the student's interest and its development, the school will create a pleasant and conducive to learning.

Keywords: *Orality. Teaching and speech. Literacy*

1. Introdução

A oralidade aliada a um processo lúdico, nos anos iniciais do ensino fundamental, pode auxiliar na solução do déficit oral, da timidez, do abandono da vida escolar, de modo que este projeto tem por objetivo questionar e analisar essas ferramentas, oralidade e ludicidade, no favorecimento aos alunos, pois foi percebido que eles têm prazer no conhecimento e a sua aquisição ocorre de maneira efetiva e natural se proposta de modo lúdico. Em contraponto, quando iniciam a jornada escolar, gradualmente diminui-se a conversa, a música e a ludicidade; consequentemente, a afetividade e a autenticidade, ligadas diretamente à aprendizagem.

Houve dificuldade em encontrar bibliografias que tratassem especificamente deste problema abordado na pesquisa, mas foram encontradas outras, como a de Theodor Adorno (2006 e 1968), Irandé Antunes (2009), Daisaku Ikeda (2009), Celso Antunes entre outros, que salientam e valorizam o aluno como um indivíduo singular, acima de qualquer

[37] Graduanda em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (palmira.zuleika@gmail.com.br)

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

avaliação, que quer ter um aprendizado prazeroso e efetivo, com rigorosidade e muita afetividade.

2. Pesquisa Bibliográfica

A primeira bibliografia analisada, de Maciel (2009), refere-se ao seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, intitulada **Corpo sonoro: uma possibilidade de desenvolvimento musical** (2009). Ela aborda como a música pode contribuir no desenvolvimento motor, corporal e expressivo da criança, que a música ou os sons estão presentes desde a gestação "... e deveria ser pensada também como uma forma de suporte a outras disciplinas, ou como uma linguagem que pode ser trabalhada em qualquer situação", indicando o quanto a ludicidade aliada à alfabetização emocional são importantes para essa faixa etária pesquisada.

A autora cita Mendes e Cunha (2001), para quem a música é geradora da potencialidade do indivíduo, como a concentração, as habilidades motoras, a percepção auditiva e a capacidade criativa, capacidade estas que todos os seres têm - como a fala.

Irandé Antunes é autora da obra **Aula de português – encontro & interação** (2003) e, como professora e pesquisadora, exerce ampla atividade de divulgação científica, sobretudo junto a professores de língua portuguesa, em cursos, palestras e debates em torno da língua e de seu ensino, explora a oralidade e cita suas características como essenciais e facilitadoras do convívio social.

No capítulo 1 dessa obra, "Refletindo sobre a aula de português", a autora discorre sobre as atividades que a oralidade cerca ou não e constata que "... há quase uma omissão da fala, uma equivocada visão com a fala, falas que, na maioria, são criticadas na comunicação privada como 'conversa', 'troca de ideias', 'explicação para o colega vizinho", reforçando a falha na concepção que se tem no âmbito escolar do potencial da oralidade da Educação Infantil ao Ensino Fundamental; no capítulo 2, "Assumindo a dimensão interacional da linguagem", explora a oralidade e afirma que ela não tem a mesma significação para os profissionais da Educação, como a escrita e a leitura, e que é necessário ter a mesma importância, concentrando sua visão em três grandes áreas críticas da educação linguística: a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua.

Tendo em vista a importância da valorização do ser social e sua capacidade dialógica, apresentamos os autores Max Horkheimer, que se especializou em Filosofia e Psicologia, e Theodor Adorno, cuja teoria é baseada na crítica da sociedade de mercado para a construção técnica.

Na obra conjunta **A dialética do esclarecimento** (1985) e nas obras de Adorno intituladas **Educação e Emancipação** (2006) e **Teoria estética** (1968), há a investigação das relações humanas e críticas à indústria cultural, responsabilizando-a por prejudicar a capacidade humana de ser autônomo. Denominam'semiformação' o que talvez hoje seja o poder do consumo, gerador do menosprezo aos bens culturais. Já a Educação manifesta a crise na construção cultural da sociedade.

Ela deveria remeter o aluno para uma estruturação de domínio total do conhecimento e sua capacidade de refletir, não apenas ser mercadoria pedagógica, promovendo a dada 'semiformação' e que a escola é o veículo que promove através do projeto pedagógico o meio para libertação da opressão e da massificação, formando indivíduos cultos, com conhecimento científico, humano e artístico, afirmando que, quando o homem é igual ao coletivo, perde sua individualidade, seu poder de reflexão e de ação própria, deixando de ser altruísta e de ter respeito ao próximo. Estas obras estão presentes nesta pesquisa para reforçar o quanto a estética de si é importante desde a infância.

No artigo **A oralidade e a escrita: instrumentos na construção do saber ao longo da vida** de Bezerra, Faria e Machado (2012), há a relação entre oralidade e escrita no sentido de que, quando iniciada, o aluno a aplicará para sempre na construção do seu saber.

No livro **Gêneros orais e escritos na escola**, traduzido e organizado por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (2004), distingue-se a relevância da apresentação oral no âmbito escolar e na vida social dos alunos, estruturando um método sistemático, tornando possível aos alunos usarem esse gênero com conhecimento nas várias circunstâncias comunicativas. A obra reúne nove artigos propondo uma análise do texto como 'a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa', apresentando como meta de ensino o jeito de pensar e fazer com referência ao texto.

Questionando sobre qual o propósito da Educação, pressupõe-se que esta não deveria ser de competição ou discriminatória, mas que se deve haver uma preocupação no processo ensino-aprendizagem aliado à afetividade e a construção de um ser como sujeito subjetivo. Isto foi o que levou esta pesquisa à análise da obra do Dr. Daisaku Ikeda, **A família criativa** (2009), que cita:

> O propósito da educação é desenvolver o tipo de seres humanos que mantenham sempre ativos a profusão de seus potenciais inerentes. Gostaria de frisar que a própria base de toda educação é essa devoção ao desenvolvimento de cada ser humano. A educação contemporânea tornou-se predominantemente uma fornecedora de conhecimento; como tal, opera para privar os jovens de seu espírito criativo, que deveria ser fortemente incentivado, e que acaba formando indivíduos de mente estreita, frios e covardes. (IKEDA, 2009, p. 57)

Marcuschi, professor da universidade Federal de Pernambuco, em sua obra **Da Fala para a escrita – atividades de retextualização** (2007) reflete sobre a oralidade e o letramento, suas diferenças e semelhanças e a interatividade existente entre eles, trata-os como dicotômicos, que se completam no contexto de práticas sociais e culturais, que a linguagem escrita e oral têm uma intercambialidade com o cotidiano.

O autor também admite que a oralidade deva ser tão importante quanto a escrita e que deve se destacar, pois se trata de uma prática ou expressão social interativa com a finalidade da comunicação, sendo de fundamental importância como a utilizamos no meio social para inserir cultura, humanismo e socialização.

Foi citada na primeira obra analisada deste artigo a **Alfabetização Emocional** e, na pesquisa realizada sobre o tema, o autor Celso Antunes aprofunda o assunto na obra **Alfabetização Emocional – Novas Estratégias** (1999), em que expressa uma proposta aberta e interativa do aprendizado em transformação. Ele diz que o ser humano tem potencial para a construção de várias inteligências, expondo de forma clara e didática que a educação da emoção é possível.

O autor baseou suas pesquisas em Haward Gardner e Daniel Goleman, autoridades em pesquisa de novas formas de inteligência, propondo currículo, estratégias e meios de avaliação da 'Alfabetização Emocional', inserindo-os aos princípios e fins da escola para uma educação transformadora.

Nas obras de Celso Antunes há muita referência do autor Daniel Goleman, Psicológo, PhD em Harward, em especial para **Inteligência emocional** (1995), tratando de estudos sobre a ação conjunta das Inteligências Inter e Intrapessoal, salientando que através do conceito de inteligência emocional e seu desenvolvimento de que tudo aquilo que propicia o interesse e o prazer no indivíduo são pontes para a aquisição do conhecimento.

É a Ciência certificando o poder inato de cada ser para a aprendizagem, e por isso foram utilizados mais dois títulos de Celso Antunes como: **Alfabetização Emocional** (1996) e **A Construção do Afeto** (1996) que completam esta pesquisa bibliográfica.

Emilia Ferreiro, em sua obra **Com todas as letras** (1996), faz uma abordagem que, para ela, as crianças se alfabetizam rapidamente e ela diz que o ideal é aprender a escrever como se aprende a falar, imitando, sendo incentivadas desde cedo, cometendo erros; e que é importante o contato com livros, revistas, jornais, lista de compras, cartas etc., a finalidade é se compreender o objetivo da escrita. Alerta para o respeito com as variações culturais e de pronúncias.

Os **Contextos de alfabetização inicial** (2004), de autoria de Ana Teberosky e Marta S. Gallart desvelam fatos do cotidiano da criança, como os ambientes da família, da comunidade e da escola, que se ambientam nas relações entre a escrita e as outras áreas do currículo. São apresentadas propostas práticas e estratégias educativas fundamentadas em princípios linguísticos, cognitivos e sociais da construção de aprendizagem das crianças durante a primeira escolarização. Colocam em evidência meninos e meninas que comparecem às aulas e que, com muita chance, são alunos de variadas culturas e línguas, que utilizam novas tecnologias, vivendo numa comunidade urbana sendo envolvidos por leitores que preconizam de práticas de escrita concretas.

Essas obras têm muito a contribuir e a fundamentar esta pesquisa, pois hoje há uma "semiformação" impulsionada pela massificação de técnicos, são necessários os conhecimentos e o reforço para o exercício da oralidade, o que justifica este projeto de pesquisa.

3. Metodologia

Este projeto foi realizado através de pesquisa bibliográfica a respeito do tema e uma pesquisa descritiva realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Nova Odessa/SP.

Optamos por uma proposta metodológica qualitativa de estudo de caso, para investigar a oralidade, ou a falta dela, objetivando o prazer de se ler com desenvoltura; de modo que, quando o aluno se identifica com o que lê, provavelmente falará e escreverá melhor, com propriedade, com mais agilidade e eficácia, adquirindo um vocabulário mais amplo que passa a ser um processo natural.

O trabalho de campo foi realizado com os anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 4º anos, durante 40 dias. Os dados foram coletados por meio da observação em sala, individualmente, com 6 alunos de cada série, analisando vários momentos, como investigação da leitura em voz alta, dramatização, uso de poemas e músicas.

4.Pesquisa Descritiva

Por ocasião de uma reunião pedagógica, foi discutida a reprovação do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo que 90% dos que já haviam sido retidos não melhoraram; houve a sugestão do Projeto de Leitura, com o objetivo de atender todos os alunos, focando a leitura e a interpretação de textos, separando as turmas da seguinte forma:

- 1º ano – contexto do aluno e sua vivência, com musicalização;
- 2º ano – leitura e dramatização de Contos de Fada;
- 3º ano - leitura e dramatização do texto "Saltimbancos" entre outros textos poéticos;
- 4º ano - leitura e dramatização de vários textos.

Na observação e aplicação de pequenos textos e das escritas de 9 alunos do 1º ano, 3 não reconheceram as letras, para algumas letras, não houve a diferenciação do som.

Não houve a utilização de veículos interessantes para que a classe se interessasse pelas atividades, a utilização da música ou de outro tipo de ludicidade só apareceu na passagem de um vídeo que a professora colocou para dar mais atenção a duas inclusões que a sala tem.

É compreensível, pois apenas uma professora para 30 alunos é desgastante, pouco viável, parte de um sistema que não mais funciona. Além disso, existiu um reforço para a escrita e com letra cursiva, de modo que as crianças que tem auxílio da família se saíram bem melhor que os demais.

No 2º ano, o material utilizado foi diversificado, desde Gibi's até o texto de Bartolomeu Campos Queirós – A Formiga amiga. Focaram nos grupos, a leitura e dramatização de Contos de Fada. Com a releitura deles para alguns contos, o que foi interessante, alguns melhorando a leitura drasticamente e, em consequência, a melhora na escrita em sala. A dramatização melhorou os pontos de respiração de alguns, dos 22 alunos, 3 ainda não reconhecem as letras, dos quais 2 são alunos incluídos.

O 3º ano optou pelo que eles mais se identificavam, tema de cultura popular, mas não havia o hábito da leitura voluntária e, em classe, eram sempre os mesmos que liam em voz alta. O estilo literário explorado dos poemas de Carlos Drumond de Andrade, como 'Canção para álbum de moça', 'Banho de bacia', 'O doce', 'Esplendor e declínio da rapadura', trouxe certa dificuldade no reconhecimento do tempo em poesia, na respiração, algumas palavras que jamais haviam visto ou ouvido, procurando seu significado no dicionário.

Houve muita timidez, por consequência, pouca abertura de boca, dificultando a dicção e o entendimento no que estava sendo lido, de modo que não interpretaram o que leram, demonstrando uma maior barreira nas sílabas complexas.

Pressupondo um trabalho mais específico com a declamação de poesia, haveria uma desenvoltura maior dos alunos, quebrando a timidez ou o falar em público. Existe uma gama de autores, tais como Cora Coralina, Carlos Drumond de Andrade, entre outros, que seriam interessantes para o cotidiano e a idade deles, reforçando sua própria identidade.

Já o 4º ano, além de poemas como os de Cora Coralina, 'A cocada', e de Casimiro de Abreu, 'O que é simpatia', foram separados em grupos de três, realizaram uma leitura conjunta, mesclando os que tinham mais facilidade aos tímidos e aos "sem vontade". Divertiram-se com os textos, inclusive os tímidos. Cabe ressaltar que uma das alunas chorou, pois riram da sua leitura, não foi necessária intervenção, tudo se resolveu entre o próprio grupo.

5 – Considerações finais

Este tema de pesquisa foi escolhido a partir da leitura da obra **Aula de Português – Encontro & Interação,** capítulo: Refletindosobre a prática da aula de português**,** de Irandé Antunes (2009), que discorre sobre os quatro eixos do ensino de português: a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática.

Não por acaso a oralidade é a primeira citada em sua obra, pois a autora acredita que o processo ensino-aprendizagem se inicia através dela. Esta análise vem a fortalecer a concepção de que a vivência da criança, o valor dado à sua oralidade e o incentivo desde os primeiros anos escolares para a oratória fariam com que a vergonha ou a timidez no se expressar fossem aos poucos sendo vencidos.

Urge, portanto, explorar, nas séries iniciais, os diversos gêneros da oralidade, como: a música, a poesia, o teatro, o jogral, os debates, seminários. Assim, entre elogios, críticas, ensinamentos, desenvolvimento de argumentos, entre outros, seja posta em prática a oralidade, visto que há comprovação da melhora da escrita quando incentivada. Com ela, há estímulo para a leitura, mas não com imposições, que seja realizada a partir de sugestões; cabe apresentar a oralidade no contexto do aluno.

Quando se encontra dificuldades no desempenho da oralidade na língua mãe, serão encontradas ainda maiores barreiras para a aprendizagem de outro idioma, portanto é importante planejar o uso da oralidade, para que se interaja com a linguagem de modo completo, não priorizando apenas a escrita e a gramática como a escola faz hoje, mas criando temas interessantes para se incentivar a oralidade.

A oralidade no ambiente escolar permite uma cooperação respeitosa entre as pessoas, permitindo uma relação de afetividade, visto ser uma manifestação humana, servindo como ponte entre indivíduo e sociedade, relação humana também manifestada na obra de Ikeda (2009).

É necessário vencer preconceitos por parte da escola e seus educadores para que seja efetiva a materialização de uma educação emocional no cotidiano escolar com qualidade. É através do lúdico que se abre possibilidades do ensino com afeto.

Quem somos para questionarmos a capacidade da demonstração dos vários aspectos de competências intelectuais humanas? Sem preconceitos, há de se analisar que todos têm um potencial para se desenvolver genialmente nos diversos campos de inteligência, uns com mais facilidade para a matemática, outros para a música, outros para o teatro, enfim, nas múltiplas inteligências, descoberta científica comprovada por Goleman (1995), e a ação da escola limita-se na costura destas habilidades.

É claro que, em tudo aquilo que interessa ou proporciona prazer ao aluno, haverá uma identificação para que sua aquisição do conhecimento seja concreta; o desenvolvimento de competências emocionais com a inteligência emocional trará confiança, curiosidade, finalidade, autocontrole, significado, capacidade de se relacionar, comunicar e cooperar, salientados na obra de Marcuschi (2007); para isso o educador tem que ter envolvimento com a criança, para que esta o tenha como parâmetro ou exemplo.

A função educativa do lúdico é dar oportunidade de aprendizado e conhecimento do mundo, desenvolvendo por meio da alegria e prazer o querer fazer, o lúdico está presente no cotidiano oportunizando a criatividade e a socialização, portanto o educador tem um real papel do uso e escolha das práticas e crenças que validam suas ações, como Celso Antunes (1996) salienta: “o professor é o único no mundo que tem argila com a qual se molda o amanhã”.

A autoestima se dá quando é reforçada, quando o educador pensar o saber do aluno, pensará que ele é capaz, então ele o será, do contrário também será verdade, pensar que cada aluno é capaz e tem seu modo de se expressar, e a oralidade deve ser a principal, pois se trata da potencialidade de cada um que dará início às demais habilidades, possibilitando uma perspectiva libertária e fundamental para o processo de emancipação dos sujeitos sociais.

O papel do educador é perceber que a oralidade tem papel principal e não a escrita na alfabetização nos anos iniciais e deve estar presente no cotidiano do aluno, através da utilização de materiais que a criança identifique e tenha significado. Não deve haver uma padronização na prática do ensino aprendizagem, cada criança é singular e tem seu próprio tempo de aprendizagem.

Quem apresenta o mundo literário à criança em primeiro plano é a família, mas muitas só entraram em contato com este mundo na escola, geralmente os que terão maior dificuldade, mas é precipitado achar que este é um fato porque essa criança, no seu cotidiano, pode ter tido seu contato com a literatura ou com o lúdico, envolvida num mundo de adultos falantes e criativos.

Ouvir sobre o que a criança já conhece e observá-la no diálogo e postura com seus pares, expressando suas opiniões e simplesmente se comunicando, darão ideias de como utilizá-los a favor da alfabetização. Os autores Rojo e Cordeiro (2004) tratam sobre o tema cuja principal meta é voltar à criança para a análise da oralidade e relacioná-la com o texto. Existe um conjunto de atividades ligadas à oralidade que é de suma importância para o domínio da leitura que pode ser relevante, basta um número menor de crianças em sala, um comprometimento fundamental ao educador, percebendo o contexto de vivência da criança.

A análise dos textos a serem apresentados às crianças ou até mesmo sugeridos para elas pressupõe-se que seja desafiador. Para aqueles que ainda não leem, inicia-se com as ilustrações, com fantoches, teatros, músicas, deixando-as explorarem, trocar ideias, recontarem, relacionar personagens e histórias com o cotidiano delas.

As intervenções podem ser produtivas, deixando que elas comentem algo durante a história, que compreendam a narrativa, consequentemente, estarão sempre concentrados nas atividades orais.

As estratégias podem ser inseridas de acordo com o grupo, compreender a importância do planejamento, perceber a partir da reação do grupo quais questões podem ser abordadas, priorizando as que buscam a reflexão.

A atividade oral deve funcionar como brincadeira 'séria', em que o educador e a criança fazem trocas do que é significativo. A construção por parte do educador inicia-se com a preparação do conhecimento dos autores das obras, peças, letras a serem trabalhadas, expondo a vida e obra e o contexto da sua produção lúdica, a criação do ambiente ideal para cada atividade.

Com cada passo dado no caminho de bons leitores e oradores é certo que serão bons escritores. A didática deve levar em conta que eles querem e precisam ser desafiados e o material utilizado pode ser uma embalagem, um gibi, mensagens digitais etc.; até que sejam capazes de conhecer, analisar e investigar os vários gêneros textuais, formando seu gosto ou preferência para sua vida, reescrevendo e criando textos coerentes, defendendo suas ideias e argumentos de forma adequada e com os padrões aceitáveis da linguagem social.

A oralidade vai além do conjunto de saberes no campo do conhecimento, da cultura formal, desenvolvê-la como expressão de si mesmo é o grande desafio na apropriação de vários conhecimentos. Conduzir a criança a uma rica oralidade demanda o cuidado com a respiração, da entonação das falas, cuja condução necessita ser similar à prática social de cada um, usar a escrita como consequência da oralidade e leitura, com o tempo, verão que elas são interdependentes, o processo é natural, a autora Emilia Ferreiro (1996) afirma que passamos da fala à leitura, da leitura à escrita, da escrita à fala e voltamos à leitura, de maneira natural, circulando pela língua escrita, de forma que a criança use o que sabe, até mesmo imitando a forma oral na escrita inicialmente.

O fato da não concordância da metodologia da autora de que tudo é baseado ou em torno da escrita, ela constantemente salienta que o processo é um ciclo partindo da oralidade, natural de todo ser desde os primeiros anos de vida, a escrita é consequência. Em contraponto, ela apoia a capacitação dos professores e sua valorização bem como descreve os principais problemas da alfabetização: Como sondar os pré-requisitos ou as habilidades que a criança tem ou não tem, detectados a partir de testes de prontidão; exprime que a criança necessita apresentar um "processo de desequilibração".

Emilia Ferreiro (1996) também alerta para uma prática escolar recorrente, utilizando recursos para manter crianças longe da escrita, encobrindo fracassos do método tradicional, encaminhando-as para psicólogos e psicopedagogos para que diagnostiquem distúrbios inexistentes.

É necessário que haja uma reconstrução do saber estruturado por outro para se ter domínio e aplicá-lo aos demais, principalmente a reconstrução do conhecimento da língua oral que a criança tem para poder utilizá-lo no domínio da escrita, da leitura e do letramento.

A música vista como veículo de desenvolvimento do intelecto e da expressão é que leva Maciel (2009) a relacioná-la ao processo de suporte do aprendizado. Como qualquer outro método lúdico e cultural, é intrínseco na oralidade – a fala –, que é ritmada e é natural do homem e tem como objetivo demonstrar que a música ou o momento lúdico pode ser um educador natural e prazeroso e, quando é direcionada a um eixo específico, a fala ou a oralidade infantil abre possibilidades de construir habilidades e senso crítico positivo no aluno, que conquista autonomia para a continuidade de sua educação.

A oralidade proporciona a descoberta ou a exploração do mundo para assimilar a utilização das letras ou símbolos para descrevê-los, seja na apresentação de diálogos sobre o que a criança conhece e pensa, instigada por meios como uma imagem, um teatro, uma música

ou até mesmo um simples comentário. É através desta oralidade que a criança analisa suas vivências e do seu quebra-cabeça utiliza o que quer registrar como escrita ou registro, geralmente é o que lhe tem significado ou é afetivo a elas.

Quando se busca a alfabetização, o trabalho deve ser interessante à criança e tem significado em seu cotidiano, é um trabalho pedagógico diário de competência, que por vezes não é fácil para o educador.

A oralidade é o princípio gerador das possibilidades da criança, é com ela que, desde muito cedo, manifesta seu desejo e se expressa, facilitando seu convívio social; quando se estimula a linguagem oral e a musicalidade natural da fala, desenvolve-se a identidade e a personalidade do ser.

A utilização de meios lúdicos na ação do aprendizado ou da alfabetização são grandes aliados para ganho de interesse, identificação ou simplesmente mera curiosidade para a fala, posteriormente à leitura e a escrita.

Define-se, portanto, que a oralidade é o eixo mais importante e significativo da língua portuguesa, é um ponto de partida para o ser social e sua competência dialógica, levando-se em conta a sua afetividade, descritas na obra de Adorno (1968) e na obra conjunta com Horkheinem (1985).

Concluindo, as escolas, principalmente as públicas, com séries iniciais lotadas, poderiam considerar uma mudança de atitude, levando em conta a relação entre a alfabetização e outras práticas sociais. Num capítulo da autora Teberosky (2004), fica claro que, deixando de limitar o ensino na relação letra-som, deve-se permitir que o aluno interaja no cotidiano escolar como o faz no seu convívio social. Assim, encontra vários estímulos para manifestar sua oralidade e naturalmente é levado à leitura e à escrita. Com certeza, ele já tem um aprendizado adquirido com a oralidade. Há de se notar também a importância de valorizar cada aluno como único, a valorização da sua autoestima é ponto fundamental para sua autonomia oral.

Referência

ADORNO, T. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 2006_____. **Teoria estética.** Lisboa**:** Edições 70, 1968.

ANTUNES, C. **Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.

_____, **A construção do afeto:** São Paulo: Terra, 1996.

_____, **Alfabetização emocional: Novas estratégias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

ANTUNES, I. **Aula de Português** – Encontro & Interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BEZERRA, F. A. M.; FARIA, F. E. M.; MACHADO, J. A. F. **A oralidade e a escrita:** Instrumentos na construção do saber ao longo da vida. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_a oralidade.pdf>.Acesso em: 3 out.2012, 10:25.

FERRERO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1996.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1997.

HORKHEINER, M.; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento** – fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

IKEDA, D. **A Família Criativa**. Trad. Equipe Brasil Seikyo. São Paulo: Brasil Seikyo, 2009.

MACIEL, D. S. D. **Corpo Sonoro**: uma possibilidade de desenvolvimento musical. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Faculdades Network, Nova Odessa, SP, 2009.

MARCUSCHI, LUIZ A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, A.; CUNHA, G. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TEBEROSKY, A., Gallart, M. S. **Contextos de Alfabetização Inicial.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

Elis Fernandes do Nascimento[39]

[39] Graduanda em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil (ls.ma07@hotmail.com)

Angela Harumi Tamaru[40]

Resumo

Em que pesem todas essas considerações, a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva na realidade educacional brasileira ainda encontra barreiras tanto de ordem material (falta de recursos mínimos para o trabalho pedagógico e inadequação estrutural das escolas) quanto no âmbito dos recursos humanos (insuficiência da formação do professor para o trabalho inclusivo e de equipes multidisciplinares com profissionais de outras áreas, neste caso, psicólogos e fonoaudiólogos, para lhes dar suporte). Nesse contexto, permanecem as prerrogativas legais às quais os professores, em seu cotidiano de trabalho, devem atender, sejam as condições favoráveis ou não. Enfocando essa problemática, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as condições de inclusão educacional de alunos surdos em uma escola regular, a partir de relatos de professoras que vivenciam essa prática. Para tanto, buscou-se caracterizar, do ponto de vista das professoras participantes, as condições de inclusão oferecidas pela escola onde trabalham; Identificar as possibilidades e entraves para o trabalho pedagógico com os alunos surdos nesse contexto; Relacionar as concepções elaboradas pelas participantes a respeito da proposta de educação inclusiva, como também verificar as principais características atribuídas pelas professoras a essas crianças no ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inclusão.

Abstract

In spite of all these considerations, the consolidation of a truly inclusive school in the Brazilian educational reality still find much of a material barriers (lack of minimum resources to pedagogical work and structural inadequacy of schools) and in terms of human resources (insufficient training teacher to work inclusive and multidisciplinary teams with professionals from other fields, in this case, psychologists and speech therapists, to support them). In this context, remain the legal prerogatives to which teachers in their daily work, they must meet, the conditions are favorable or not. Focusing on this problem, the present study aims at analyzing the conditions of educational inclusion of deaf students in a regular school, from reports of teachers who experience this practice. Therefore, we sought to characterize the point of view of the participating teachers, the conditions of inclusion offered by the school where they work; Identify opportunities and barriers for the pedagogical work with deaf students in this context; Relate the concepts elaborated by the participants about the proposal of inclusive education, as well as verify the main characteristics attributed by the teachers to these children in elementary school.

[40] Profa. Dra. do curso de Pedagogia e do curso de Psicopedagogia *Lato Sensu*, das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. Orientadora desta pesquisa (angelatamaru@nwk.edu.br)

***Keywords**: Education. Hearing. Inclusion*

1 Introdução

Segundo o MEC, deficiência auditiva é "a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva." O diagnóstico e prognóstico das deficiências auditivas podem ser feitos através de testes objetivos (eletrofisiológicos) e subjetivos que podem ser realizados desde o nascimento: emissões otoacústicas; impedanciometria; bera (audiometria do tronco cerebral); audiometria.

As perdas auditivas podem ser classificadas em:

- Surdez leve: perda auditiva de até 40 decibéis; não impede aquisição normal da linguagem, mas poderá ser causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita.
- Surdez moderada: perda auditiva de até 70 decibéis; é frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns, problemas linguísticos. Com orientação adequada, a criança terá grandes possibilidades de se desenvolver.

2 Revisão bibliográfica

Conforme Cecatto et al. (2003), a deficiência auditiva na fase infantil atinge de 1 a 2 nascidos vivos entre mil crianças.As principais causas podem ser hereditárias ou congênitas. Na fase pré-natal, as causas podem ser doenças associadas á gravidez como: rubéola toxoplasmose, sífilis, citomegalovirose, herpes, drogas abortivas, drogas ototóxicas e sarampo. Na fase Peri-natal, as doenças associadas à deficiência auditiva infantil são: hipóxia, prematuridade, hiperbilirrubinemia, trauma de parto, drogas ototóxicas e ruído. Já na fase pós-natal, as doenças associadas a este tipo de deficiência as doenças como: otites de repetição, sarampo, meningite, caxumba, encefalite, drogas ototóxicas, TCE, trauma acústico e sepsis.

Segundo Walch et al. (2000), a história extraída dos pais sobre causas hereditárias, pré, peri ou pós-natais para a deficiência é o método mais eficiente para se tentar estabelecer a etiologia da deficiência auditiva em crianças. Assim, o estudo deve incluir questões sobre infecções e uso de medicamentos durante a gravidez, dados a respeito do nascimento (peso, asfixia, hiperbilirrubinemia), comportamento e desenvolvimento da criança e a situação familiar. De uma maneira geral, a causa da deficiência auditiva pode ser classificada em hereditária, adquirida e desconhecida.

No Brasil, a deficiência auditiva na fase infanto-juvenil é um problema importante da saúde pública, pois, além de sua prevalência, as conseqüências são devastadoras no diagnóstico e nos tratamentos que geralmente são tardios e impossibilita um tratamento adequado, o que difere de outros países, como os Estados Unidos, onde a detecção precoce do problema é considerada mais eficiente.

No Brasil, a formação dos professores para o trabalho com deficientes auditivos no ensino regular ainda é deficiente, segundo Rios e Novaes (2009), apontando dificuldades nas adaptações escolares dos deficientes auditivos, bem como a dificuldade de interação com professores e alunos.

Goes (2004) apud Rios e Novaes (2009, p.2) salienta, de maneira eficaz, os cuidados para a inclusão destas crianças no ensino regular, demonstrando dois aspectos importantes:

> O risco de que a instituição tome a presença desses alunos como acessória, sem afetar o projeto da escola, o que se reflete na realização de pequenos ajustes ao aprendiz e na atribuição dessa responsabilidade quase exclusivamente ao professor. A segunda preocupação vincula-se à escassa atenção que a escola parece estar dando a uma perspectiva mais ampla de formação pessoal do aluno especial, sobretudo àqueles enquadrados entre as deficiências.

Vygotski (2007) defendia a idéia de que as pessoas com deficiência fossem incluídas desde cedo na escola regular e de que deveriam ser educados para se tornarem trabalhadores socialmente valorizados. Por isso negava o modelo assistencialista no qual a instituição tinha caráter de internato e as pessoas eram retiradas do convívio familiar e social para viver em instituições asilares. “Nos Estados Unidos, até aproximadamente 1800, a grande maioria dos alunos aprendizes com deficiência não era considerada digna de educação formal [...]” (STAINBACK, 1999, p. 36).

Já a Lei de diretrizes e Bases 4024/61, em seu artigo 88, prevê que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Com isso, os alunos freqüentavam a escola regular, mas permanecia grande parte do tempo, em classes especiais, nas quais existiam professores especializados, que acabavam por ser responsáveis pela educação do aluno.

A Constituição de 1988 alterou esta estrutura quando passou a afirmar que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família”, devendo ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (art. 205).

Para que haja uma inclusão efetiva de qualquer aluno deficiente, o que inclui os deficientes auditivos nas escolas é necessário que haja uma parceria e integração completa entre família, escola e instituição especializada, bem como apoio efetivo das instâncias públicas.

> O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em

> relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5-6)

Portanto, é necessário às escolas e aos educadores conhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade. Para isso é preciso que haja um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, bem como a parceria com a comunidade.

Para Mazzotta (1996, p. 11),

> A modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Sendo assim, a educação especial converte-se numa modalidade transversal que perpassa todos os níveis e etapas da educação, disponibilizando serviços, recursos e atendimento especializado para apoiar o processo de escolarização nas classes comuns do ensino regular.

A Resolução CNE/CEB 2001assim determina:

> Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
>
> Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.
>
> Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

As instituições especializadas em indivíduos com deficiência auditiva devem dar suporte à escola através de cursos de formação continuada para professores e discutir com a equipe escolar sobre as necessidades especiais, refletindo em conjunto a respeito das estratégias pedagógicas e no suporte no uso de recursos específicos.

Os portadores de necessidades especiais educacionais, com dificuldade de aprendizagem, independente de suas condições individuais, econômicas, socioculturais, são os que possuem condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas, podem ser crianças com deficiência e bem dotadas, trabalhadoras ou que vivem na rua, de populações distantes ou nômades, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

É necessário adaptações no currículo para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com NEE, portanto deve-se refletir e planejar o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, quais formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno.

As organizações escolares devem ainda ser flexíveis e respeitarem os ritmos de aprendizagem, permitir a participação dos alunos com necessidades de educação especial nos trabalhos cooperativos, em que os alunos integrem-se nas atividades ainda que não da mesma forma ou com o mesmo grau de abstração.

Estes trabalhos podem ocorrem em diversos níveis como: organização (agrupamentos, didática e espaço); objetivos e conteúdos (priorizar unidades de conteúdos e objetivos, sequência de conteúdos elevando gradativamente a complexidade, retomada de conteúdos para garantir a consolidação).

Deve haver ainda uma seleção criteriosa de técnicas de avaliação destes alunos, bem como uma revisão dos métodos de procedimentos didáticos, com atividades alternativas, que incluam o nível de abstração e de complexidade adaptado, se necessário for o material utilizado para tanto, alterando também o tempo para realização das atividades ou o período para obtenção de determinados objetivos, de modo que “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59)

Os professores e os demais profissionais que atuam junto ao aluno surdo na escola regular e no âmbito extracurricular devem ser informados de que, embora ele possa não ter uma linguagem claramente expressa, poderá ter mais chances de integrar-se, se estiverem atentos para os seguintes processos.

Inicialmente, é necessário aceitar completamente o aluno surdo e ajudá-lo a pensar e a raciocinar. Não que seja necessário superprotegê-lo, mas tratá-lo como se faz com os outros, e evitar ficar de costas ou de lado quando estiver falando, pois geralmente esses alunos praticam a leitura labial. É preciso ainda preparar os colegas de classe para recebê-los naturalmente, mas,

ao falar com o aluno surdo, procurar utilizar frases mais curtas, porém com estrutura completa e com apoio da escrita. A fala deve ser clara, sem excesso de sílabas, num tom de voz normal, com boa pronúncia.

É necessário chamar a atenção desse aluno por meio de um gesto convencional ou de um sinal, utilizando todos os recursos que facilitem sua compreensão, inclusive a língua escrita e, se possível, a língua brasileira de sinais. O aluno deve ser estimulado a se expressar oralmente, por escrito e por sinais e se possível interrogá-lo e pedir sua ajuda para que ele possa sentir-se um membro ativo e participante e se necessário utilizar o serviço de intérpretes.

A identificação de alunos com deficiência auditiva é possível de ser feita através de alguns sinais, por exemplo, quando criança não se assusta com estímulos sonoros intensos, por exemplo, batida de porta, fogos de artifício; quando ela não apresenta mudança de comportamento em face de estímulos sonoros significativos; quando aproxima a orelha ou aumenta o volume de fontes sonoras como TV e rádio ou coloca as mãos em concha, para ouvir melhor; quando ela só responde a chamados ou ordens quando a pessoa fala de frente para ela; quando pede para que repitam o que lhe foi dito, perguntando o quê? Como? Quando apresenta problemas de concentração; quando ora responde, ora não responde a estímulos sonoros ou apresenta atraso no desenvolvimento de linguagem. Estas crianças podem ainda apresentar problemas comportamentais como isolar-se, e demonstrar irritabilidade.

A construção de uma escola inclusiva depende da formulação de respostas à diversidade em seu conjunto, valorizando o aspecto processual e iniciando uma transformação, mesmo em condições não plenamente favoráveis. O entendimento da diversidade deve ser visto como uma oportunidade de enriquecimento pessoal, social, do processo de ensino e aprendizagem e não como um obstáculo. Para tanto, o Projeto Pedagógico da Escola deve incorporar essa diversidade em um trabalho coletivo que compartilhe critérios, estratégias e tomada de decisões e atenda a todos os alunos da comunidade (convivência e relação entre diferentes). É preciso ainda otimização de espaços e recursos (atendimento às expectativas da comunidade e às necessidades específicas dos alunos) e uma proposta abrangente com o todos os aspectos do currículo (cognitivo - afetivo - social)

O currículo deve também estar voltado para uma prática inclusiva. O comum deve ser um referencial para educação de toda criança, seja qual for sua condição social, cultural ou pessoal. Currículos amplos, equilibrados, flexíveis e abertos. Para o professor que irá lidar com esses alunos, é importante que haja, além da formação inicial, uma continuada. É importante que haja também instrumentos e recursos para o trabalho com a diversidade.

Para que isso aconteça, a Gestão escolar deve afirmar e ampliar o compromisso político com a educação inclusiva por meio de estratégias de comunicação e de atividades comunitárias, fomentar atitudes pró-ativas das famílias, alunos, professores e da comunidade escolar em geral, superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito e divulgar os serviços e recursos educacionais existentes, difundindo as experiências bem sucedidas de educação inclusiva e estimulando o trabalho voluntário no apoio à inclusão escolar.

3 Metodologia

Pesquisa metodológica é o estudo que se refere à elaboração de instrumentos de captação ou de manipulação da realidade. Está, portanto, associada a caminhos, formas, maneiras, procedimentos para atingir determinado fim. (MORESI, 2003)

O presente trabalho tem como metodologia a pesquisa bibliografia e qualitativa, que busca fatos que propiciem a compreensão dos fenômenos estudados. A pesquisa bibliográfica pode ser utilizada para diferentes fins e no entendimento de Köche. (2006, p. 122)

> a) [...] para ampliar o grau de conhecimento em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção ou e fundamentação das hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado de arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

A pesquisa qualitativa é aquela que busca entender um determinado fenômeno em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, ela trabalha com descrições, comparações, interpretações e atribuições de significados, possibilitando investigarem valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões de indivíduos ou grupos. Permite que o investigador se aprofunde no estudo do fenômeno ao mesmo tempo em que tem o ambiente natural como a fonte direta pára coleta de dados. As pesquisas qualitativas "[...] pedem descrições, compreensões e análises de informações, fatos, ocorrências, que naturalmente não são expressas por números". (MARTINS; THEÓPILO, 2007, p. 135)

Este trabalho realiza um estudo de caso, que, segundo André (2001), é útil para identificar um problema educacional e entender a dinâmica da prática educativa, destacando assim a sua relevância na área de educação, principalmente em estudos exploratórios.

4 Estudo de caso

O presente caso estudado foi de uma criança com deficiência auditiva que não teve acesso a linguagem e comunica-se única e exclusivamente através de um tipo de "linguagem" que foi elaborado e compreendido pela própria família da criança. Esse tipo de comportamento causou dificuldades no seu aprendizado ameaçando, inclusive, a continuidade dos estudos em outros níveis, por não houve uma percepção, por parte do professor, de que não conseguia obter um rendimento igual aos dos outros alunos da classe, não havendo nem mesmo paciência, para um acompanhamento mais próximo. A criança somente superou essa dificuldade através de um acompanhamento psicológico particular e uma atenção redobrada dos pais quanto às tarefas feitas em casa. Segundo a psicóloga que atendeu a criança, a mesma apresentou sinais de apatia com relação aos problemas escolares, como se estivesse conformada como fato de que aprender

não era um direito dado a ela. Houve ainda um fator que tornou o problema mais complicado ainda, o *bulling* sofrido na escola realizado por alguns colegas de classe e por outros alunos nos intervalos das aulas. Nas reuniões de pais e mestres, a mãe da aluna chegou a ouvir que o caso da filha era "um caso à parte" e que não havia como tomar providências a respeito da dificuldade de compreensão da aluna, pelo fato de ela ser surda e por isso deveria concluir o ensino fundamental mais demoradamente, até mesmo com repetência, tendo em vista o fato de que a aluna não era como os outros e a dificuldade dela aprender era vista na escola com "bons olhos e tolerância, dando a ela o benefício de repetir de ano para aprender melhor." Mas, ao perceber a dedicação dos pais para com a criança, a professora aproveitou bem a oportunidade percebida e passou a enviar mais trabalhos para casa, a fim de que, com isso, repassasse a sua função de mestra para os próprios pais da criança. Com isso, a criança obteve êxito em terminar os seus estudos, mas muito mais por conta da atenção de pais, tios e primos que a auxiliavam nos deveres escolares, chegando ao ponto de até mesmo as provas, serem substituídas por trabalhos escolares feitos em casa, para avaliação do aluno, para obtenção de uma nota suficiente para aprovação. Embora a criança tenha concluído com êxito o ensino fundamental e posteriormente o ensino médio, o êxito maior foi por conta dos familiares e amigos e não por conta dos educadores, que, segundo os pais da aluna, "acreditavam estar fazendo um favor à família, enviando trabalhos para a aluna fazer em casa e se eximindo do ensino como dado aos alunos sem problemas de aprendizado". Por isso é fundamental que o professor conheça a realidade do aluno, bem como a linguagem dos sinais, para poder trabalhar com alunos surdos. Portanto, é preciso que se especialize para trabalhar com alunos com necessidades especiais, são necessários ainda apoio psicológico e parceiros interessados em contribuir para o ensino destas crianças e mais boa vontade das escolas para dar educação aos alunos, seja qual for a sua dificuldade.

5 Considerações finais

Podemos concluir que os professores e a escola brasileira ainda não amadureceram o suficiente para digerir que o ensino para crianças com problemas especiais necessitam de uma educação mais focada em suas atividades. O professor brasileiro, quando obtêm o seu diploma universitário apenas se preocupa com uma classe de alunos e os considera como sendo indivíduos comuns, iguais, com a mesma capacidade de aprendizagem, não levando em conta o histórico de cada um. A escola, por si, também não cumpre o seu papel de educadora e simplesmente ignora os problemas pessoais de cada aluno sejam eles afetivos psicológicos ou especiais. Cabe então a cada pai de aluno sair em socorro de seu filho e especificar o problema que ele tem em relação ao aprendizado, o que não deveria ser assim, se cada docente e cada escola cumprisse o seu papel formador por inteiro, a família, integrada a esses educadores conseguiria obter maiores progressos de seus filhos em instituições educacionais. No entanto, se AP parte docente não cumpre o seu papel por inteiro e o governo não estimula que esses professores cumpram esse papel, o ensino, que no Brasil já não é considerado dos melhores, fica pior ainda quando se encontra algum entrave na aprendizagem e não se consegue respaldo por parte de escolas, governos, cidadãos e professores.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnologia da prática escolar.** 6 ed. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**

CECATTO, S. B. et al. Análise das principais etiologias de deficiência auditiva em Escola Especial "Anne Sullivan". **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**. Vol. 69, n. 2, p. 235-40, mar./abr. 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

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

KÖCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, G. D. A.; TEÓPHILO, C. R. Metodologia de investigação científica para ciências sociais aplicadas. São Paulo: Atlas. 2007.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MORESI, E. **Metodologia da Pesquisa**. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Universidade Católica de Brasília. Brasília: Brasília/UCB, 2003.

RIOS, N. V F.; NOVAES, B. C. de A. C.O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Rev. bras. educ. espec**. Vol.15, no.1, Marília Jan./Apr. 2009. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100007>.Acesso em: jul. 2013.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALCH, C.; ANDERHUBER; KÖLE,W.; BERGHOLD, A. Doenças bilaterais auditiva neurossensorial em crianças: etiologia da avaliação de testes auditivos. **Int J PediatrOtorhinolaryngol**. 2000, n. 53, p. 31-82. Brookhouser-PE.

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Camila Fontes de Oliveira[1]

Helena Prestes dos Reis[2]

Resumo

Neste trabalho a proposta é realizar uma pesquisa para compreendermos como se inicia a produção da escrita nas series inicias do ensino fundamental. Foi abordada a proposta de como os professores se posicionam em relação ao tema discutido, que seria a construção da escrita e

as fases silábicas. Através do estudo conseguimos compreender as principais dificuldades que os alunos apresentavam para escrever são decorrentes a vários fatores, porém os mais importantes são: dificuldades na escrita, problema na fala, saber compreender o que escrevem desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Palavras – Chaves: Sala de Aula, Educador, Aluno, Escrita.

Abstract

In this paper the proposal is to conduct a survey to understand how to start the production of writing in the initial series of elementary school. Addressed the proposal of how teachers are positioned in relation to the topic discussed, which would be the construction of syllabic writing and phases. Through the study we can understand the main difficulties that students had to write are due to several factors, but the most important are: difficulties in writing, speech impediment, learn to understand what they write inattention, poor concentration and impulsivity.

Key - Words: *Classroom, Educator, Student, Writing.*

[1]Graduada em Pedagogia da Faculdade Network, Nova Odessa, SP, Brasil.(milafontes_ruivinha@hotmail.com).
[2]Graduada em Pedagogia UNISAL, 1986; especialista psicopedagogia – Faculdades Network– 2005; Professora Mestra da Educação UNISAL; 2012 Coordenadora, Professora e Orientadora Pedagógica Colégio e Faculdades Network (helenaprofa@yahoo.com.br

1 Introdução

Existem várias áreas humanas e em todas elas encontramos meios para facilitar o aprendizado, o letramento e a sua continuidade, sempre tendo que observar e respeitar as fases silábicas em que passa esse aprendiz. É através da escola que podemos ajudar esses jovens para que tenham voz perante a sociedade que hoje em dia se torna cada vez mais critica a esse aspecto. É aprendendo na escola e vencendo seus medos que esse ser humano passa a ser tornar um cidadão autônomo.

Ferreiro (1993) para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social.

Muitas vezes é muito difícil o professor ou o educador compreender os níveis deaprendizagem da escrita que a crianças passa, embora isso seja um papel fundamental para a reflexão, fazer com que a criança entenda que é através da escrita que ela irá se expressar diante dos outros indivíduos, pois a escrita é uma função social.

Como a construção da escrita é feita através de tentativas e hipóteses, é muito importante que professor planeje sempre suas aulas de maneira que a criança possa estar mostrando nas atividades realizadas pelo professor a hipótese de escrita em que ela se encontra em relação e ao nível de aprendizagem que em que a criança se encontra.

Pois através deste passo dado que começam a parecer os erros que muitas vezes é de extrema importância para que a criança evolua de fase.

2 Analise Bibliográfica

2.1 A iniciação da construção da leitura e da escrita no ensino fundamental

Para o ser humano a escrita é vista como, um desenvolvimento intelectual e cultural do individuo. Para conseguirmos a compreensão da língua oral e escrita é fundamental a participação social efetiva, pois é por meio dele que o homem se comunica, tendo acesso a informações expresso e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos.

É muito importante para individuo aprender a ler e a escrever, pois isto está ligada a idéia de que o homem se faz livre por meio do domínio da palavra, segundo (ABDALA, 1995, pg.28) a partir de então, o homem pôde registrar sua cultura, suas descobertas, suas emoções, sua poesia, enfim, sua maneira de ver o mundo.

Através de pesquisas feitas sobre a educação brasileira estatísticas mostram que há um número muito grande de alunos deixando a escola sem saber o básico que seria ler e escrever. A evasão escolar significa a exclusão do indivíduo do exercício da cidadania, pois são na escola que se desenvolvem as habilidades de registro básico para o indivíduo inscrever-se em seu grupo social como cidadão.

Para a criança atingir o conhecimento sobre a língua escrita, a criança passa por algumas fases de desenvolvimento e construção da escrita como: pré-silábica, silábica (com ou sem valor sonoro) e alfabética.

I) Hipótese pré-silábica - Inicialmente, quando ainda não percebem que existe relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala, as crianças tentam estabelecer uma ligação entre a escrita e as características físicas ou psicológicas do objeto representado (realismo nominal). Nessa fase, recorrem a desenhos e a outros sinais gráficos, formulam a idéia de que

a escrita seria uma espécie de desenho. Por exemplo, utilizam muitas letras para escrever a palavra: trem porque se trata de um meio de transporte grande, e poucas letras para escrever bicicleta, por ser um meio de transporte pequeno. Costumam também utilizar apenas as letras do próprio nome, mudando a sua ordem para escrever coisas diferentes, ou acreditam que não se pode ler ou escrever utilizando menos de duas letras. Criam, enfim, uma série de outras hipóteses, de caráter tanto quantitativo como qualitativo, visando compreender o que significa a escrita do adulto

> "Escrita com letras convencionais, mas sem valor sonoro convencional: pode aparecer com ou sem variação figural" (COLELLO, 1995, p. 27 e 28).

II) Hipótese silábica - A partir dos conflitos vivenciados nas tentativas de compreender tal sistema, a criança se dá conta da existência de uma relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala e percebe a sílaba como segmento da fala, mas acredita que cada letra representa graficamente uma sílaba. Assim, cria a hipótese de que a cada som emitido na fala corresponde uma letra. Por exemplo, a criança usa três letras para escrever CAVALO (CAO) ou quatro para escrever BORBOLETA (BETV).

Essa hipótese, denominada silábica, significa um grande avanço no processo de reconstrução desse sistema, pois ela já descobriu o que a escrita representa, faltando apenas compreender como ela é representada.

III) Hipótese alfabética - A partir do contato com diversas situações de escrita, mediadas por outros sujeitos letrados, a criança continua o processo de construção de hipóteses sobre o sistema de representação, até chegar à percepção de que as palavras possuem unidades menores que as sílabas, os fonemas, e que a cada fonema corresponde um grafema. Entretanto, não é de um momento para o outro que a criança percebe todos os fonemas. Alguns demoram muito mais a serem percebidos, como por exemplo, o R, no final das palavras, ou os sons nasalizados.

Abdala (1995) com a tentativa de acrescentar letras, ela acaba usando, numa mesma palavra, os dois critérios, podendo aproximar-se mais do silábico ou do alfabético. O resultado disso é uma escrita aparentemente caótica, nem sempre inteligível.

IV) Hipótese ortográfica -

Quando a criança descobre que a base da escrita é fônica, a tendência é tentar reproduzir o som. Dessa maneira, é comum ela escrever, por exemplo, MENINU ou TUMATI, porque pronuncia essas palavras dessa maneira. No início, acredita que a sílaba é formada de apenas duas letras: uma consoante e uma vogal, como nas palavras macaco, cavalo etc. Para a criança, é como se a sílaba fosse um bloco de dois elementos. Ao se deparar com sílabas que não são constituídas dessa maneira, formula outras hipóteses para dar conta de escrevê-las. Por outro lado, como acredita que a escrita é uma reprodução da fala, não segmentam as palavras na frase – por

exemplo, o cavalo bebe água. Isso acontece porque ao falarmos essa separação não fica evidente.

Ferreiro e Teberosky (1986) as sucessivas hipóteses na conquista da escrita revelam, antes de tudo, o caráter essencialmente criativo da construção do saber. Por trás de cada produção "incorreta" e aparentemente aleatória, existe uma infinidade de concepções já formadas, de critérios inteligentes e de tentativas tão fecundadas que, de algum modo, promovem a evolução.

2.2 A psicogênese no iniciar da escrita

Os estudos da psicogênese da escrita elaborados pela autora Emília Ferreiro foi uma porta para o autor Jean Piaget desenvolver a experiência do desenvolvimento humano de 0 a 6 anos, o autor que nasceu em 1896, em Neuchàtel, Suíça e foi o orientador do doutorado de Emília Ferreiro, pela Universidade de Genebra, de onde surgiu a inspiração para os estudos que ora tentamos melhorar.

Para Piaget, (apud Barros, 1996), todo ser humano se adapta ao seu ambiente e é organizado de um modo que possibilita a adaptação. Acreditava também que a mente e o corpo não funcionam independentemente um do outro e que a atividade mental se submete às mesmas leis que, em geral, governam a atividade biológica.

Em sua teoria, a inteligência está ligada à biologia no sentido em que herdamos estruturas anatômicas (por exemplo: nosso sistema nervoso e sensorial) bem como um modo de funcionamento mental. Sobre essa base biológica, o homem constrói o conhecimento.

Para Piaget, Pulino & Barbato (2004) o desenvolvimento psicológico é um processo de equilíbrio progressivo. A evolução de um estágio de desenvolvimento a outro, não é determinada pelos estímulos e informações do estágio mais avançado. A evolução para um novo nível de desenvolvimento é resultado de um novo equilíbrio que emergiu de um desequilíbrio, produzido pelas ações, no próprio nível anterior.

Todo indivíduo ao se constituir com meio em uma totalidade é passível de desequilíbrio ocasionado por perturbações do ambiente. Essa situação o obriga a um esforço de adaptação e de readaptação, para que o equilíbrio se restabeleça. Passa então ao equilíbrio progressivo entre a assimilação e a acomodação, que embora distintos, são indissociáveis. A assimilação constitui uma tentativa de integrar dados da experiência a esquemas ou estruturas previamente construídas, enquanto a acomodação aparece como complemento das relações sujeito-objeto, representando o momento da ação do objeto sobre o sujeito.

Durante cada estágio vigora um modo de apreensão de mundo, de comportamento, de afetividade, de relacionamento social. O sujeito atua de acordo com um estágio, até o momento em que os recursos típicos desse estágio não são suficientes para que ele se adapte ao ambiente, ou para reconstituir seu estado de equilíbrio mental.

Emília Ferreiro, Ferreiro & Teberoski (1991), buscou o sujeito cognoscente, que a teoria de Piaget ensinou a descobrir. Ou seja, o sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, o que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Supondo esse sujeito cognoscente está também presente na aprendizagem da língua escrita? Ferreiro & Teberosky (1991) é muito difícil imaginar uma criança de 4 ou 5 anos, crescendo num ambiente urbano, vai reencontrar textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, cartazes publicitários, ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV) não faça nenhuma idéia a respeito da natureza, desse objeto cultural. Até ter seis anos e ter uma professora à sua frente.

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais de aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades lingüísticas similares (listas) ou para mensagens sinteticamente elaboradas (textos), faz com que à escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali, para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado.

No decorrer dos séculos, a escola operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar. Ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares: precisamente aqueles que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É importante estabelecer, em nível das práticas escolares, uma afirmação elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora dela, e não o inverso.

Ainda Ferreiro a compreensão das funções sociais da escrita, que mostram diferenças na organização da língua escrita e, portanto geram diferentes expectativas a respeito do que se pode encontrar por escrito nos múltiplos objetos sociais que são portadores da escrita (livros, cartas, embalagens, cartazes); A leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros da língua escrita, enfatizando a leitura silenciosa mais que a oralidade convencional; A produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a estes diferentes registros;

É algo muito fácil alfabetizar as crianças desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais).

Ferreiro (1993) afirma que: as sequências pedagógicas a respeito da língua escrita procedem de uma maneira completamente oposta: as letras, as sílabas, as palavras ou frases se apresentam em certa ordem, em doses pré-fabricadas, iguais para todos, para evitar riscos; nega-se acesso à informação lingüística, até que se tenham cumprido os rituais da iniciação; não se permite à criança “escutar língua escrita”, até que a mesma não possa ler; a língua escrita se apresenta

fora do contexto (o professor não lê para informar-se nem para informar a outros, mas para "ensinar a ler", não escreve para comunicar ou para guardar informações.

Quando se refere ao caso da língua escrita, o comportamento da comunidade escolar é marcadamente oposto. Quando a criança faz suas primeiras tentativas para escrever, é desqualificada de imediato por seus "erros". Desde as primeiras escritas, o traçado deve ser correto e a ortografia convencional. Ninguém tenta traduzir o que a criança escreveu, porque lhe nega o direito de aproximar-se da escrita por um caminho diferente do indicado pelo método escolhido pelo professor.

As pesquisas sobre os processos de aquisição da língua oral mostram claramente que a repetição desempenha um papel muito limitado nesse processo. Sabemos que as crianças aprendem muito mais construindo do que repetindo o que os outros disseram.

3 Considerações Finais

Ao decorrer da pesquisa exposto podemos notar que ainda existe o meio de ensino tradicional, onde acontecem as repetições dos exercícios. O processo de alfabetização que todas as crianças passam, e diferente para cada aluno alguns de forma mais harmoniosa, outros, porém enfrentando maior dificuldade, isso dependendo do ritmo de cada aluno para a aprendizagem.

A idéia sobre os diferentes níveis não apareceram nas falas docentes como continuidade e superações conceituais uns dos outros, nos quais as crianças vão construindo hipóteses cada vez mais elaboradas com o desenvolvimento da escrita.

Com isto pude observar que é fundamental a ajuda do professor a esta criança porque através dele, irá superar os níveis da escrita procurando sempre progredir no aprendizado. Essa ajuda do professor tem que se de certa forma incentivo ao aluno, fazendo com que ele sinta confiança no educador e nele mesmo, com isso ele terá mais tranqüilidade ao se expressar perante os outros, vencendo sempre os obstáculos que muitas vezes parte da insegurança em falar em publico, ou ate mesmo medo de falar algo que muitas vezes entre os colegas de sala e professores rejeitem.

Por isso é muito importante também quando o professor for corrigir o aluno devido algo que não esteja correto, tenha sempre muita cautela para que o mesmo não se sinta mal perante o grupo para que seu desenvolvimento não seja comprometido. Com essas bases podemos construir um ambiente alfabetizador com maiores competências para nossos alunos.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, aos meus familiares pelo apoio, e minha orientadora na ajuda do desenvolvimento da pesquisa.

4. Referências Bibliográficas

COLELLO, Sílvia Mattos Gasparian. Linguagem escrita e escrita da linguagem, Emília Ferreiro e Jean Le Boulch: um confronto de teorias. 1990. 149 f. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990. 149 p.. Alfabetização em questão.

FERREIRO, Emília, Com Todas as Letras. Cortez, São Paulo, 4ª edição 1993.Reflexões sobre alfabetização. 18 ed. Tradução Horácio Gonzáles. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKI, Ana, Psicogênese da Língua Escrita, Artes Médicas Sul Ltda. Porto Alegre 1991.

PULINO, Lucia Helena CavasinZabotto e BARBATO, Silviane, As Teorias Psicogenéticas de Jean Piaget e Henri Wallon. CEAD/UNB, Brasília 2004.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa, Aprender a Ler e a Escrever, Porto Alegre, Artmed, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos S., Construção do Conhecimento em Sala de Aula, Libertad, São Paulo, 2002.

ZORZI, Jaime Luiz, Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais, Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Maria Filomena de Moraes Macedo[41]
Maria Regina Peres[42]

Resumo

Este artigo aborda o tema inclusão tendo por objetivo investigar a realidade e os desafios das práticas inclusivas. Para isto, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema inclusão além de utilizarmos como instrumento de coleta de dados um questionário composto de perguntas abertas e fechadas. Participaram da pesquisa quatorze professores e quatro coordenadores pedagógicos que atuam com o ensino fundamental em escolas regulares que atendem crianças com necessidades educacionais especiais. Essas escolas são pertencentes a

[41]Graduanda de Licenciatura em Pedagogia. Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: macedofilomena@hotmail.com)

[42]Professora Doutora de Graduação e Pós-graduação das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: peresmare@hotmail.com).

rede pública situando-se na região metropolitana de Campinas. Como resultados obtivemos que as escolas investigadas, ainda deixam a desejar no que se refere a infra estrutura adequada; projetos políticos pedagógicos com adaptações curriculares; profissionais com formação docente adequada as necessidades especiais; materiais didáticos adequados para atender efetivamente os alunos com necessidades educacionais especiais na sua especificidade. Assim apesar da existência de uma política voltada para a educação inclusiva, a realidade nos mostra a existência de muitos desafios a serem vencidos.

Palavras chaves: Inclusão - Ensino fundamental - Política inclusiva.

Abstract

This article discusses inclusion with the aim of investigating the reality and challenges of inclusive practices. For this, we conducted a literature review on the topic of using inclusion as well as an instrument of data collection, a questionnaire composed of open and closed questions. Fourteen teachers and four coordinators, who work with the public elementary school in the metropolitan region of Campinas, participated in the survey. These schools receive all children including those with special educational needs in compliance with the Brazilian Law. The results showed us that the schools evaluated have opportunities to adequate their infrastructure, to have a policy to promote educational projects with adaptations in curriculums and also maintain professionals with appropriate instructional materials to effectively meet students with special educational needs in their specificity. So, despite the existence of a policy for inclusive education, reality shows us that there are many challenges to overcome.

Keyword:*Special Education - Inclusive Education - Public Elementary School - Inclusion.*

1. Introdução

A educação é um dos meios instrumentais mais importantes de inclusão social. Ela é fundamental para que as desigualdades sejam reduzidas no Brasil. Não podemos negar que, nos últimos anos, o tema educação tem sido prioritário na agenda nacional, mobilizando governos e outros seguimentos diversos da sociedade em torno de um objetivo comum: uma educação de qualidade para todos os brasileiros (Haddad, 2010 p. 22).

Embora muito tenha sido discutido e legalizado nas instâncias governamentais federais, estaduais e municipais, a fim de alcançar uma educação de qualidade para todos, não se tem como negar que no Brasil ainda há um grande hiato entre as políticas públicas estabelecidas em leis e diretrizes, e as condições reais de sua implementação no cotidiano escolar (GLAT e FERREIRA, 2003).

Em especial, essa situação se agrava, se considerarmos a dificuldade de implementação de políticas publicas voltadas para a inclusão de crianças no ensino fundamental. Neste sentido, apergunta que fazemos é: como de fato a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares tem ocorrido? Quais os desafios que os profissionais da educação têm encontrado ao trabalharem com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular?

Para responder a estas questões, propusemos um levantamento bibliográfico enfocando o tema além de um questionário com o objetivo de conhecer e analisar a prática pedagógica de professores e coordenadores pedagógicos de escolas de educação fundamental de primeiro ao quinto ano, que possuem alunos incluídos. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em escolas da rede pública municipal da Região Metropolitana de Campinas (RMC).

2. Alguns aspectos históricos sobre a inclusão

A história da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas instituições educacionais foi marcada por grandes discussões em encontros nacionais e internacionais. Esses encontros sempre defenderam o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e compartilhando experiências e saberes, sem nenhum tipo de discriminação.

Neste sentido, destacamos dois movimentos internacionais, muito significativos sendo eles: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem ocorrida em Jomtien – Tailândia em 1990 e a Declaração de Salamanca ocorrida em Salamanca – Espanha em 1994.

No encontro de Salamanca participaram noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais que debateram sobre os princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais firmando um compromisso em favor da 'Educação para Todos'. Os participantes reconheceram a necessidade e a urgência de garantir a educação para pessoas com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação. (UNESCO, 1998).

No Brasil, as propostas advindas desses encontros nortearam a construção das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, posteriormente, o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica - CNE/CEB Nº 17/2001 normatizou os serviços previstos nos artigos 58º, 59º e 60º, do capítulo V da atual LDBEN considerando as alterações propostas pela Lei 12.796/2013.

Esses artigos da atual LDBEN se referem às condições básicas para matricula de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como, sobre seus direitos em relação a questão curricular e metodológica. Juntamente a isto, se propõe a formação de docentes capacitados para a integração desses educandos em classes comuns na rede pública de ensino.

Destacamos também a importância da resolução CNE/CEB nº 2/2001 que enfatiza nos artigos 2º, 3º a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em matricular todos os alunos devendo as escolas se organizar para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. Também se destaca a importância do desenvolvimento de uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, visando garantir a educação e o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades especiais. Essa mesma resolução no artigo 6º e 7º destaca a necessidade de identificação das necessidades educacionais para que a escola, juntamente com os profissionais que nela atuam, possa decidir sobre o atendimento mais adequado ao aluno, assegurando assim o direito de inserção desse aluno em classes comuns nas escolas regulares de educação básica.

Ao organizar as classes, as escolas deverão segundo o art. 8º da resolução CNE/CEB nº 2/2001, considerar: que os professores sejam capacitados e especializados para o atendimento as necessidades dos alunos; que os educandos com necessidades especiais sejam distribuídos em várias classes para que todos possam se beneficiar com a diversidade; a flexibilização quanto aos conteúdos, metodologia e processos avaliativos adequados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais; os serviços de apoio pedagógico especializado tanto em classes comuns como em salas de recursos; as condições para a reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva articulando a experiência e o conhecimento com as necessidades e possibilidades advindas da relação pedagógica; a sustentabilidade do processo inclusivo por meio da aprendizagem cooperativa, do trabalho em equipe, da participação da família; a temporalidade flexível do ano letivo visando maior tempo para o desenvolvimento do currículo previsto evitando-se a defasagem idade e ano escolar; as atividades que favoreçam o aluno com altas habilidades em especial com a possibilidade de conclusão do curso em menor tempo.

Fernando Haddad, enquanto ministro da educação, ao apresentar a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, para aprovação em substituição ao PNE 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.127, de 09.01.2001, que traçou rumos para as políticas e ações governamentais, fixando objetivos e metas para a educação brasileira por um período de dez anos - a chamada "Década da Educação", comentou que: "o PNE em vigor contribuiu para a construção de políticas e programas voltados à melhoria da educação, muito embora tenha vindo desacompanhado dos instrumentos executivos para consecução das metas por ele estabelecidas" (Haddad, 2010 p. 24).

Assim temos que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escola regular segundo Artioli (2006) e Duek (2006), não acontece simplesmente com uma ação política, mas sim com ações realizadas pelos diversos segmentos sociais, dentre eles, a instituição escolar.

Ao abordar essa questão, Duek (2006, p.56) enfaticamente destaca que: "a escola como local que tem a sua legitimidade ancorada na (re) produção do saber, não pode ignorar, todavia, o descompasso existente entre os caminhos apontados pela legislação vigente, e o que se efetiva no interior dessa instituição, quando o assunto é a inclusão".

A concepção de um Plano Nacional de Educação não elimina a estigmatização dos alunos. Não basta a autoridade "mandar" através de projetos de Lei, para que o professor obedeça. O professor, segundo Mrech, (2001) é um sujeito que possui autonomia e poder de decisão, assim sendo, a decisão ou não de incluir perpassa pela ação docente.

Neste sentido, o docente contribui decisivamente no processo de inclusão, segundo Gomes e Rey (2007), ele atua como sujeito singular expressando crenças, desejos, afetos.

Assim, o docente deverá "[...] modificar e redirecionar sua prática profissional para ações mais igualitárias [...]" Gomes e Rey (2007, p.412). Se por um lado a participação dos docentes é decisiva, por outro esses mesmos estudiosos atentam para a importância de que a escola não continue a reproduzir currículos que promovam a exclusão dos alunos.

Enfocando também a relação inclusão e prática docente, temos as contribuições de Duek (2006) que ressalta as atitudes que perpassam o processo educacional. Assim essas atitudes consideram desde o acolhimento do aluno até a indiferença, fato que inevitavelmente irá gerar a exclusão dos mesmos. Desta forma, segundo Duek (2006, p.59) "[...] enquanto para alguns educadores abrem-se estimulantes vias de descobertas e de desenvolvimento, para muitos, a inclusão torna-se fonte de angústia e sofrimento, onde o aluno, não raro, representa um obstáculo[...]".

Para Artioli (2006), a escola é uma instituição reprodutora do modo de pensar da coletividade estando, portanto, inserida em uma sociedade que coloca em dúvida o desenvolvimento e a convivência com a pessoa com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, o relacionamento entre o docente e a criança incluída, revela a aceitação, a acolhida, à rejeição, os preconceitos, enfim os valores presentes na relação entre o professor e o aluno.

Contudo, independente de contextos sociais e culturais, as barreiras para inclusão escolar, também podem estar relacionadas à sociedade como um todo e não somente aos professores. Segundo Gomes e Rey (2007), a ausência de envolvimento dos pais e dos demais profissionais da educação, assim como o de recursos financeiros e materiais, juntamente com a falta de conhecimento, de informação, agravados pelo desconhecimento de determinados contextos sociais como o da pobreza, podem gerar ou mesmo agravar situações de exclusão.

Isto amplia a certeza de que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escola regular implica em um envolvimento de toda comunidade escolar, um redimensionamento de seu projeto político pedagógico, e, principalmente, do compromisso político de uma reestruturação das prioridades do sistema escolar, privado e publico seja ele, municipal, estadual, federal.

Segundo Oliveira e Leite (2007, p.519), "[...] o projeto político pedagógico da escola deveria ser o foco dessas transformações, uma vez que a implementação de um sistema inclusivo pressupõe trabalho unificado de toda equipe escolar, como também de suporte [...] de outros setores como saúde, transporte, assistência social."

Essa mesma ideia já havia sido destacada por Glat e Ferreira (2003), segundo eles, a escola estando inserida em um sistema inclusivo, deveria apresentar condições materiais e humanas necessárias para também auxiliar no desenvolvimento de ações inclusivas contribuindo com as tão desejadas mudanças sociais.

Essas transformações também perpassam por adequações curriculares, escolha de materiais educativos de apoio e a escolha das estratégias metodológicas e didáticas que o aluno requer no processo de ensino e aprendizagem. Neste processo é de fundamental importância, segundo Denari (2006, p.37), " [...] a identificação das necessidades educacionais especiais".

Com isto, o professor e o coordenador pedagógico, desempenham uma função importante no processo de aplicação das políticas educacionais de inclusão nas escolas regulares. Esse fato, juntamente com os estudos realizados sobre o tema em questão e os estágios desenvolvidos durante a graduação em pedagogia, nos levaram a investigar a realidade e os desafios das práticas inclusivas.

Enfocaremos os desafios apontados por professores e coordenadores pedagógicos que trabalham diariamente com esse público. Espera-se que os resultados apresentados venham contribuir para nortear reflexões e ações favoráveis tanto para os docentes como para os discentes.

3. Metodologia

Para a realização desta pesquisa, propusemos um levantamento bibliográfico sobre o tema inclusão além de utilizarmos como instrumento de coleta de dados um questionário composto de perguntas abertas e fechadas. Este procedimento segundo Ludke e Andre (2013) deverá considerar os objetivos da pesquisa, os envolvidos além da adequação da quantidade de questões e clareza na formulação das mesmas. Isto para que os participantes não tenham duvidas sobre o que se deseja.

Para participar da pesquisa, foram escolhidos professores que recebem ou já receberam alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula regular. Convidamos também para participar da pesquisa, coordenadores de escola que possuem alunos incluídos.

Assim, participaram da pesquisa, quatorze professores e quatro coordenadores, ou seja, dezoito profissionais da educação. As escolas envolvidas na pesquisa totalizam cinco, pois uma das coordenadoras atua em duas escolas.

Todas as instituições de ensino são municipais atendendo crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Essas escolas estão localizadas na zona urbana de três municípios da região metropolitana de Campinas.

O questionário foi dividido em duas partes. Na primeira parte foi enfocado os dados pessoais dos profissionais e, a segunda parte foi composta por nove questões, focando na vivência e na opinião destes profissionais a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares.

4. Resultados Obtidos e Analises

Apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos na pesquisa de forma conjunta. Assim asocialização dos resultados se dará em dois momentos. Inicialmente apresentaremos os dados obtidos junto aos quatorze professores e em seguida apresentaremos os dados obtidos junto aos quatro coordenadores de escola.

A primeira parte do questionário se referiu aos dados pessoais dos participantes da pesquisa. Obtivemos como resultado que treze participantes são do sexo feminino. Um dos participantes da pesquisa optou por não responder a essa questão. Quanto a idade, 53,3% dos professores tem entre vinte e cinco e quarenta anos, 35,7% dos professores tem entre quarenta e cinqüenta e cinco anos e, um professor optou por não responder a questão. Em relação ao tempo de atuação, 50% têm entre um e dez anos e os demais 50% tem entre onze e vinte e cinco anos de atuação como professora.

A segunda parte do questionário se refere a questões profissionais. Assim na primeira e segunda questão, foi perguntado ao professor sobre a quantidade de alunos que possuem em sua sala de aula; se possuem alunos com necessidades educacionais especiais e, em caso afirmativo, qual a quantidade de alunos.

Em relação a quantidade de alunos obtivemos como resultado que 57,1% dos participantes da pesquisa, possuem em sua sala de aula entre vinte e um e vinte e cinco alunos; 42,9% dos participantes da pesquisa responderam que tem em sua sala de aula entre vinte e seis e trinta e três alunos. Dos quatorze professores, doze possuem alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula e dois não possuem. Quanto ao número de alunos com necessidades especiais por sala, obtivemos que 71,6% dos professores têm entre um e dois alunos inclusos e 14,2% tem entre três e cinco alunos inclusos em sua sala de aula.

Na terceira questão foi perguntado se os alunos com necessidades educacionais inclusos em sala de aula possuíam laudo médico. Em caso afirmativo, se os professores têm acesso a esse laudo. Obtivemos dos doze professores que possuem alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, as seguintes respostas: 25% afirmaram que os alunos possuem laudo médico e eles têm acesso a esse documento; 50% afirmaram que os alunos possuem laudo, mas, eles não têm acesso a esse documento e, 25% afirmaram que os alunos não possuem laudo médico.

Essa situação é gravíssima, pois 50% dos docentes desconhecem os laudos médicos de seus próprios alunos apesar da existência dos mesmos e 25% afirmaram a não existência desses laudos, entretanto possuem crianças incluídas na sala de aula. Diante deste resultado, retomamos a resolução CNE/CEB nº 2/2001 especialmente os artigos 6º e 7º que destacam a necessidade de identificação das necessidades educacionais para que a escola, juntamente com os profissionais que nela atuam, possa decidir sobre o atendimento mais adequado ao aluno.

Segundo Maciel (2000), é importante que os professores tomem conhecimento do diagnóstico e do prognóstico do aluno com necessidades educativas especiais, conversem com pais e responsáveis a fim de conhecer todo o histórico de vida desse aluno, para que possam traçar propostas estratégicas de estimulação unindo família e escola. Em relação a escola, esta deverá receber orientações de profissionais como psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos que estejam atendendo ou que já fizeram atendimento ao aluno, ela deverá solicitar relatórios e avaliações, além de pesquisar técnicas, métodos, e materiais didáticos pedagógicos adequados que venham a facilitar o desenvolvimento intelectual, físico e social do aluno.

Na quarta questão, foi perguntado ao professor se ele possui alguma dificuldade para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular e, em caso afirmativo, que ele indicasse quais são essas dificuldades.

Do total de professores que responderam o questionário, 78,6% afirmaram que possuem dificuldades e 21,4% afirmaram que não possuem nenhuma dificuldade. Assim os doze participantes, correspondendo a 78,6% do total de professores que possuem dificuldades relataram que estas se relacionam a ausência de: um especialista em deficiência auditiva para acompanhar o aluno; interesse do aluno e de sua família; uma auxiliar na sala de aula, pois crianças com necessidades especiais necessitam de muita atenção e sozinha a professora não consegue dar essa atenção em função do trabalho com os demais alunos; requisitos pessoais para que a criança acompanhe os demais alunos da sala; comportamento por parte do aluno; um

trabalho de preparação para os professores que se sentem despreparos especialmente em relação a alfabetização de crianças com baixas habilidades; condições para preparar materiais didáticos e atividades adequadas às necessidades dos alunos; preparo pedagógico para abordar os conteúdos do ano escolar em que se encontram inseridos inclusive para a aplicação de provas, avaliações para as crianças incluídas;de orientação e apoio pedagógico.

Incluir alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aulas regulares exige uma demanda muito maior do que apenas possibilitar que eles convivam no mesmo contexto social e físico dos alunos ditos normais. É necessário que os professores sejam adequadamente preparados, a fim de os mesmos sejam capazes de lidar com as diferenças, respeitando as especificidades de cada um dos seus educandos e potencializando o afloramento de suas habilidades.

Para Bueno (1999), o processo inclusivo necessita de professores preparados para o trabalho docente fundamentados na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e, ao mesmo tempo, da qualificação do rendimento do aluno. Isso é fundamental para que eles adquiram ou ampliem seus conhecimentos e realizem práticas específicas necessárias para o desenvolvimento acadêmico das crianças com necessidades educativas especiais.

A adequada preparação de professores também foi objeto de estudo de Leão, Doescher e Costa (2005) ao enfocar que a educação inclusiva exige um programa de capacitação contínuo e eficiente da parte do professor.

A questão cinco pedia para o professor explicar como ele desenvolve seu trabalho caso o aluno tenha laudo médico e o professor tenha acesso ao documento. Como resposta obtivemos que: 21,4% dos professores afirmaram que aplicam atividades diferenciadas, de acordo com a hipótese da criança; 14,2% dos professores afirmaram que contam com apoio de um estagiário presente na sala de aula, para aplicar tais atividades e, 7,1% de professores afirmaram que trabalham em conjunto com a professora da sala de apoio. Um dos participantes da pesquisa registrou que realizou dois cursos sobre materiais e recursos tecnológicos para alunos com necessidades educacionais especiais e que isso contribuiu com melhorias em sua prática. Esse mesmo docente registrou que atualmente está fazendo um novo curso.

Apesar das respostas obtidas na questão cinco, não podemos ignorar o fato de possuirmos 57,3% de professores participantes da pesquisa que não responderam a esta questão. Diante da ausência de respostas, questionamos se ela se deve ao desinteresse dos mesmos pelo tema, a falta de tempo, a ausência de um trabalho diferenciado, ou qual outro fator teria provocado essa recusa em responder.

Na sexta questão, pediu-se para o professor explicar como desenvolve seu trabalho com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, caso este aluno não tenha um laudo com diagnóstico. Obtivemos como resposta que 28,8% dos professores afirmaram que aplicam atividades diferenciadas; 14,2% dos professores afirmaram que procuram fazer intervenções, acompanhando de perto os alunos enquanto realizam as atividades; 7,1% dos professores pontuaram que seu trabalho é *"na base da experiência algumas atividades dão resultado e outras não"*; 7,1% dos professores responderam que é a estagiária quem acompanha o aluno com necessidades educacionais especiais. Entretanto, 42,8% dos professores que possuem alunos com déficit intelectual não responderam esta questão. Mais uma vez, destacamos o significativo percentual de professores que optaram por não responder a questão.

Na sétima questão investigamos se a escola possui projetos específicos para os alunos com necessidades educacionais especiais e, em caso afirmativo, qual seria esse projeto. Obtivemos como resposta que 78,6% dos professores afirmaram que a escola não possui projetos específicos; 14,3% dos professores afirmaram que a escola possui projetos especiais. Os projetos relacionados foram os de: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Apoio e Intervenção Pedagógica (SAIP) e oficina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Juntamente a esses dados temos 7,1% de professores que não responderam a essa questão.

Na oitava questão perguntamos se o professor observa progressos em relação ao processo de aprendizagem dos alunos incluídos e, em caso afirmativo, como ele constatava esse progresso. Como respostas obtivemos que: 64,3% dos professores afirmaram que observaram progresso; 14,3% dos professores pontuaram que "*os avanços foram bem discretos*"; 14,3% dos professores pontuaram que seus alunos *"agora reconhecem as letras do alfabeto, conseguem juntar sílabas simples, nomeando alguns algarismos e realizando pequenos cálculos com intervenção*"; 14,3% dos pesquisados afirmaram que "os avanços foram possíveis por causa do atendimento individualizado realizado pela estagiária"; 7,1% dos professores pontuaram que "*os alunos têm demonstrado um pouco mais de vontade e antes não reconheciam o alfabeto e hoje já reconhecem algumas letras*"; 7,1% dos professores constataram que seu "*aluno está se organizando melhor*"; e, 7,1% deles destacaram como positivo o atendimento especializado que o aluno recebe. Temos também 21,4% de professores que responderam que não observaram nenhum progresso em relação ao processo de aprendizagem do aluno e, 14,3 % de professores que não responderam a questão.

Na nona e última questão foi perguntado ao professor se ele acredita no processo de inclusão e por que ele acredita. Como resposta obtivemos que 57,1% dos professores afirmaram que acreditam no processo de inclusão e 42,9% responderam que não acreditam no processo de inclusão.

Ao justificarem porque acreditam no processo de inclusão, os 57,1% dos participantes da pesquisa apresentaram suas explicações. Assim, alguns professores além de justificarem apresentaram sugestões visando melhorias, outros professores ao invés de justificarem simplesmente apresentaram suas criticas a atual situação. Assim obtivemos as seguintes respostas: "por ser este um direito legal e por acreditar na igualdade de todos"; "por ser um direito legal, porém o que ocorre hoje com o nome de inclusão, mais exclui, portanto as crianças são inseridas no sistema e não lhe são dadas as condições para o seu pleno desenvolvimento"; "por precisar de preparo maior dos professores, melhorias no espaço físico na escola, como rampas e banheiros adaptados e suporte pedagógico"; "existe necessidade de melhorias no espaço físico da escola, na instalação de aparelhos adaptados para os alunos"; "os professores deveriam receber um suporte, como capacitação, materiais didáticos específicos para atender a necessidade do aluno"; "deveria existir uma auxiliar em sala de aula dedicando seu trabalho exclusivamente ao aluno com necessidade educacional especial".

Ao justificarem porque não acreditam no processo de inclusão, os 42,9% dos participantes da pesquisa apresentaram suas justificativas. Da mesma forma, temos participantes que não se detiveram as justificativas apresentando sugestões. Assim obtivemos as seguintes respostas: "a finalidade do trabalho é somente a de socializar, portanto não há suporte para esse trabalho e nem os professores estão especializados para tal"; "socialmente pode ser que o aluno seja incluído, porém, pedagogicamente não"; "o que ocorre na verdade é uma exclusão, pois o aluno se encontra na sala de aula regular, mas, não há suporte profissional especializado para atender o aluno e orientar o professor"; "falta capacitação para os professores".

Nesta questão, pode-se constatar que tanto os profissionais que acreditam na política educacional que favorece a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, quanto os que não acreditam são unânimes em afirmar a inadequação das escolas para atenderem os mesmos, descumprindo aatual LDBN que no artigo 59º determina que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; 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 comum".

Juntamente a atual LDBN temos a resolução CNE/CEB N° 2 de 2001 que no art. 2° enfatiza que cabe "[...] às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos." (BRASIL, 2001).

Para Dorziat (2008) e Glat e Blanco (2007), enquanto as políticas públicas implantam a iniciativa de colocação de todas as crianças na escola, persiste a cultura da hierarquização e dos modelos de desenvolvimento humano, que há muito tem produzido a exclusão, na forma de evasão e repetência escolares.

Neste mesmo sentido ainda, segundo Dorziat (2008), a inclusão na verdade cria uma nova forma de exclusão, a que é feita dentro do sistema, que recebe os alunos na escola, mas que os mantêm as margens das oportunidades de desenvolvimento efetivo. A partir desta concepção, fica assegurado apenas o direito de ingressar no sistema escolar, enquanto o verdadeiro sentido do direito à educação, que é pautado na concepção de um processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente, não é considerado.

Em relação as respostas obtidas junto aos coordenadores de escola temos que, as quatro profissionais que responderam o questionário são do sexo feminino. As idades variaram entre: uma coordenadora com idade entre trinta e cinco e quarenta anos e três coordenadoras com idades variando entre quarenta e quarenta e cinco anos. Em relação ao tempo de atuação em coordenação de escola temos: duas coordenadoras entre quatro e cinco anos de atuação e duas coordenadoras possuem entre oito e nove anos de atuação. Como nesta parte da pesquisa estamos somente com quatro coordenadoras iremos organizar as respostas denominando-as por coordenadora 1, coordenadora 2, coordenadora 3 e coordenadora 4. Inicialmente perguntamos às coordenadoras quantos alunos sua escola possui. Obtivemos as seguintes respostas: a coordenadora 1 afirmou que a escola onde atua possui quinhentos e oito alunos; a coordenadora 2, afirmou que a escola onde atua possui quinhentos e setenta alunos; a coordenadora 3, afirmou que a escola onde atua possui seiscentos e dez alunos e a coordenadora 4, afirmou que uma das escolas em que atua possui cento e quarenta alunos e a outra escola em que atua possui duzentos e vinte e dois alunos. Lembramos que essa coordenadora exerce suas atividades em duas escolas.

Na questão número dois solicitamos que as coordenadoras indicassem o total de que possuem necessidades educacionais especiais. As coordenadoras 1, 2 e 4 responderam que os alunos com necessidades educacionais especiais incluso nas salas de aula regular corresponde a 1% do total de alunos da escola. A coordenadora 1 ressaltou que este número representa as crianças com laudo médico e que a escola também possui muitos alunos em investigação e com particularidades de atendimento. A coordenadora 3 optou por não responder a esta questão.

Perguntamos na questão de número três, se os alunos com necessidades educacionais especiais possuem laudo médico e, em caso afirmativo, se eles, como coordenadores de escola, têm acesso a esse laudo. As coordenadoras 2, 3 e 4 responderam que sim. Elas relataram que os alunos com necessidades educacionais especiais possuem laudo médico e que elas tem acesso a esse documento. A coordenadora 1 respondeu que apenas cinco alunos possuem laudo médico mas que, muitos alunos estão em processo de investigação.

Como pode ser constatado, as coordenadoras participantes da pesquisa tem acesso ao laudo das crianças com necessidades educacionais especiais, entretanto, destacamos a prudência da coordenadora 1 ao afirmar que muitos alunos estão em processo de investigação. Pressupomos que essa instituição preocupa-se em obter um laudo para posteriormente iniciar um trabalho especifico com essas crianças.

Na questão número quatro, foi perguntado se a escola realiza um trabalho interativo envolvendo a família, a escola e a equipe de profissionais que atende a criança com necessidades educacionais especiais. Em caso afirmativo, pedimos que os coordenadores explicassem como e com que freqüência esse trabalho ocorre. Todas as coordenadoras

responderam que existe um trabalho envolvendo a família, a escola e a equipe de profissionais especializados. Quanto ao processo de como essa interação se realiza, a coordenadora 1 respondeu que isso ocorre a cada dois meses quando recebem a visita das profissionais da APAE. A coordenadora 2 respondeu que essa interação ocorre no início do atendimento, durante o atendimento quando necessário e no final dos semestres. A coordenadora 3 respondeu que a escola possui a Sala de Apoio e Intervenção Pedagógica (SAIP) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contando com a participação efetiva de profissionais especializados. Essa coordenadora acrescentou que essas ações visam alcançar resultados positivos junto aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na sala de aula regular. A coordenadora 4 respondeu que o trabalho realizado com o aluno com necessidades educacionais especiais envolve a presença da estagiária de Pedagogia na classe. Essa coordenadora acrescentou que a estagiária auxilia a criança em suas dificuldades e avanços, auxilia a professora aplicando uma recuperação contínua isto é, dia a dia. A estagiária auxilia também na participação do aluno no grupo de apoio que ocorre no contraturno e no "Centrinho" situado na APAE.

Perguntamos ao coordenador na questão número cinco, se a escola possui projetos específicos para os alunos com necessidades educacionais especiais. Em caso afirmativo, o projeto deveria ser citado. As coordenadoras 1 e 4 responderam que a escola não desenvolve nenhum projeto especifico. A coordenadora 2 respondeu que o município possui um projeto de inclusão na unidade escolar com atendimento especializado durante o horário de aula, com a freqüência deno mínimo uma vez por semana. A coordenadora 3 respondeu que a escola possui projetos específicos para os alunos com necessidades educacionais especiais. Ela citou o SAIP o AEE onde os alunos são atendidos numa freqüência de duas ou três horas aulas por semana.

Na questão número cinco, perguntamos se o coordenador observa a existência de disponibilidade e interesse, por parte dos docentes, em desenvolver um trabalho didático também com alunos incluídos. Solicitamos que a resposta fosse justificada. As quatro coordenadoras responderam que existe interesse e disponibilidade no desenvolvimento de um trabalho inclusivo. A coordenadora 1 justificou que o professor já tem a característica de adaptar conteúdos e aulas para atender todos os alunos. Ela acrescentou que em alguns casos esse atendimento vai além da adaptação de conteúdos sendo necessário um suporte para o professor, o que muitas vezes não acontece. A coordenadora 2 justificou relatando que os professores procuram orientação e adequação de conteúdos e atividades para os alunos com necessidades educacionais especiais. A coordenadora 3 justificou respondendo que os docentes buscam trocar experiências com outros docentes, buscam informações e sugestões para encontrar soluções, observam outros modelos, enfim concluiu ela, exploram vários outros caminhos. A coordenadora 4 afirmou que os professores sempre buscam novas estratégias de trabalho para auxiliar esses alunos. Ela também relatou que realiza nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), estudos diferenciados relativos à inclusão, além da troca de experiência entre os professores e profissionais da APAE que também trabalham com esses alunos.

Como podemos constatar, tanto os docentes como os coordenadores são sensíveis a importância da realização de um trabalho que atenda aos interesses e necessidades das crianças incluídas. Esse fator é essencial segundo Artioli (2006) e Gomes e Rey (2007) para que realmente se realize a inclusão da criança nas escolas regulares de ensino.

Na questão número sete perguntamos como o coordenador avalia a atual realidade da inclusão. A coordenadora 1 respondeu que "ainda precisamos melhorar muito, ter mais profissionais disponíveis na escola para atendimento desses alunos e melhor compreensão da legislação vigente a respeito do assunto". A coordenadora 2 respondeu que "a atual realidade da inclusão está em processo gradativo e de construção permanente, com sucessos e frustrações". A coordenadora 3 respondeu que "a legislação tem avançado muito nessa área,

porém é necessário a capacitação dos profissionais da educação para lidar com as mudanças indispensáveis nesse processo". A coordenadora 4 respondeu que "ainda não vê uma inclusão verdadeira, apesar de todos os esforços da equipe docente".

Nos relatos dos coordenadores, observa-se que, mesmo com os esforços dos docentes e intervenção de alguns órgãos de apoio pedagógico especializado, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares não está acontecendo nos moldes em que foi determinada por lei. Segundo Pieczkowsk (2004), embora medidas inclusivas sejam cada vez mais presentes, pode se dizer que ainda vivenciamos a integração ou a mera inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares.

O planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender tais alunos exigem domínio conceitual sobre inclusão escolar e as implicações que giram em torno de sua adoção no tocante ao princípio ético e político, além de uma clara definição dos princípios e diretrizes no planejamento e programas construídos. Isto irá possibilitar a (re) definição dos papeis dos profissionais envolvidos no atendimento desses alunos incluídos. PRIETO (2006).

Na oitava e última questão, perguntamos se o coordenador acredita no processo de inclusão. Solicitamos também que ele justificasse sua resposta. Todas as coordenadoras responderam que acreditam no processo de inclusão. A coordenadora 1 justificou relatando que, a inclusão de alunos em sala de aula regular, é um processo muito importante para todos, mas precisa ser bem estruturado para não causar uma exclusão ainda maior. A coordenadora 2 justificou relatando que toda a criança tem o direito garantido e a oportunidade de desenvolver-se nas suas habilidades e potencialidades em sala de aula regular de ensino adaptada às suas necessidades. A coordenadora 3 justificou relatando que acredita na possibilidade de elaboração de uma proposta pedagógica coletiva que realmente priorize a inclusão e respeite a presença da diversidade na sala de aula. A coordenadora 4 justificou relatando que todos nós temos limites. A sociedade está aí recebendo as inclusões, seja em supermercados, lojas e comércios em geral, além de empresas. Portanto, diz a profissional, precisamos abraçar as diferenças desde quando elas aprecem, mesmo fora da escola.

Como pode ser constatado, as coordenadoras defendem a inclusão educacional, entretanto, apesar de todo otimismo do discurso da inclusão, não se constata o relato de um trabalho que esteja ocorrendo efetivamente, dentro dos parâmetros garantidos por lei, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais matriculados nas instituições.

Para Glat e Blanco, (2007, p. 17 e 18) "A educação inclusiva não se resume em matricular e manter o aluno com necessidades educacionais especiais em uma escolar regular em uma turma comum, pois o mesmo necessita mais do que um espaço para convivência." Assim, segundo essas autoras é necessário que o ambiente que recebe os alunos incluídos contribua para que ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária.

Com isto temos que muito mais do que o ingresso e permanência do aluno na escola, é fundamental o seu sucesso acadêmico. Esse sucesso só é obtido quando suas peculiaridades da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo são atendidas.

Considerações Finais

Com base nos relatos dos profissionais, constatamos que as escolas que participaram do presente estudo, na sua maioria, no que se refere ao processo inclusivo, ainda não apresentam: uma infra-estrutura adequada, principalmente no tocante a recursos humanos; projetos políticos

pedagógicos com adaptações curriculares; profissionais com formação docente adequada as necessidades especiais; materiais didáticos adequados para atender efetivamente aos alunos com necessidade educacional especiais na sua especificidade.

Entendemos que incluir pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino vai muito além do que apenas possibilitar que elas estejam inseridas no contexto social e usufruam do mesmo espaço físico dos ditos normais. Neste sentido destacamos a importância da implementação de políticas públicas educacionais efetivas que viabilizem um sistema escolar inclusivo tanto no que se refere aos profissionais como no que se refere às instituições de ensino regulares. Para isto ressaltamos a necessidade de que os profissionais da educação se insiram em programas de formação contínua tanto para professores como para gestores além de participarem de programas que ofereçam suporte especializado para docentes, discentes e familiares, visando um trabalho conjunto da escola e da família.

Em relação às instituições de ensino ressaltamos a necessidade de: reorganização da estrutura física e pedagógica; adequação do projeto político pedagógico visando uma verdadeira inclusão educacional; ampliar e diversificar os recursos didáticos utilizados em sala de aula; diversificar a metodologia de trabalho e também as práticas avaliativas.

Infelizmente o mesmo Estado que regulamenta as leis de direito ao acesso a educação de qualidade para todos os cidadãos, segundo constatamos nesta pesquisa, não têm instrumentalizado a execução de suas leis. Isso faz com que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais em escola regular seja um discurso em que tanto aqueles que são favoráveis quanto os que não são favoráveis ao projeto, reconheçam que, na prática, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não está ocorrendo conforme previsto nas políticas públicas educacionais.

Agradecimentos:

Meus sinceros agradecimentos a minha família linda que em tudo me incentivaram e também a todos profissionais e amigos que de algum modo contribuíram na minha formação. Em especial, minha orientadora Profa. Dra. Maria Regina Peres que carinhosamente me acolheu. Seu apoio, dedicação e competência, tornaram possível a realização do meu sonho.

Acima de tudo, meu agradecimento a Deus, pois sem Ele eu nada posso fazer.

Referências:

ARTIOLI, Ana Lúcia. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Psicologia da educação**, n.23 São Paulo, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200006 Acesso em 13.05.2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf Acesso em 20.04.2013.

_____. **Presidência da RepúblicaCasa CivilSubchefia para Assuntos Jurídicos**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 29.08.2013.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional/ PL nº 8.035/2010/ organização: Márcia Abreu e Marcos

Cordiolli. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2011. 105 p. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1 Acesso em 20.04.2013.

BUENO, J.G.S., Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Políticas Educacionais e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas. **Revista Brasileira de Educação**. 5ª edição, 1999. P. 7 – 25. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf Acesso em 02/09/2013

DORZIAT, Ana. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade/** Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva e colaboradores. Educação Especial e Inclusão Escolar: prática e/ou teoria. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 21 – 36.

DUEK, Viviane P., Docência e Inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. **Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria**, RS, 2006. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2007-09-21T200951Z-841/Publico/VIVIANEDUEK.pdf. Acesso em 24/05/2013.

GLAT, Rosana, BLANCO, L. M. V. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rosana Glat organização. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. P. 15 - 35

GLAT, R., FERREIRA J. R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Banco Mundial – Cnotinfor Portugal, 2003. 63 p.
Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf Acesso em 12.05.2013.

GOMES, Claudia; REY, Luiz G. Representações Compartilhadas de Profissionais de Educação acerca da Inclusão Escolar. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. **Psicologia Ciência e Profissão**,2007. 27 (3). P. 406-417.
Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n3/v27n3a04.pdf Acesso em 15.05.2013.

HADDAD, Fernando. **Carta endereçada ao presidente da República a fim de apresentar o Projeto de Lei nº 8.035 de 2010 contendo o Plano Nacional de Educação para decênio 2011-2020,** Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.pne.ufpr.br/?page_id=16. Acesso em 10.04.2013.

LEÃO, A.M.C.; DOECHER, A.M.L.; COSTA, M.P.R; A (desin)formação dos professores para o processo inclusivo. **Perspectiva de formação docente e grupos diferenciados**; UNESP 2005. P. 4 – 13. Disponível em:
http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/5eixo.pdf Acesso em 30.08.2013

LÜDKE,M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2013.

MACIEL, M.R. C. Portadores de deficiência a questão da inclusão social. **São Paulo Perspectiva**, vol. 14, N° 2, São Paulo Apr./June 2000. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-88392000000200008&script=sci_arttext Acesso em 30.08.2013

MRECH, Leny Magalhães. Os Desafios da Educação Especial. O Plano Nacional de Educação e a Universidade Brasileira. **Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. Educação On-line, 02 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98:os-desafios-da-educacao-especial-o-plano-nacional-de-educacao-e-a-universidade-brasileira&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17 Acesso em 26.04.2013.

OLIVEIRA, Ana A. S.; LEITE, Lucia P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político pedagógico. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional**.Rio de Janeiro. V. 15, n 57, p.511-524. Outubro/dezembro 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400004 Acesso em 05.05.2013.

PIECZKOWSK, T. M. Z. **O processo de integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – deficiência mental em escolas regulares do município de Chapecó**. 2004. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação em Educação) – Faculdade de Passo Fundo - SC. 2004. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/11_59_31_O_PROCESSO_DE_INTEGRACAO_e_INCLUSAO_DE_ALUNOS_COM_NECESSIDAD.pdf Acesso em 01/09/2013

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In ARANTES, V.A. (org.). **Inclusão escolar**. **Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31 - 73.

_____. Políticas de Melhorias da Escola Pública para todos: Tensões Atuais. **Educação On-Line**, 31 de janeiro de 2004. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26:sessao-especial-politicas-de-melhoria-da-escola-publica-para-todos-tensoes-atuais&catid=5:educacao-especial&Itemid=16. Acesso em 26.04.2013

UNESCO, **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, aprovada em 10 junho de 1994. Brasília, 1998. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf. Acesso em 25.04.2013.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, Tailândia, 1990. Brasília, 1998. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf. Acesso em 25.04.2013.

OS PRESSUPOSTOS DA ESCOLA DA PONTE SEGUNDO A REALIDADE DA ESCOLA BRASILEIRA

Mariele Daiana de Araujo França[43]

Maria Regina Peres[44]

Resumo

A Escola da Ponte em Portugal propõe um ensino participativo onde pais ou responsáveis, alunos, professores, coordenadores e diretores estão diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O projeto pedagógico valoriza a solidariedade e a democracia. Não existem aulas tradicionais, mas sim espaços de trabalho onde os alunos se agrupam de acordo com o seu interesse, também não existem divisões por séries, os alunos são monitorados por professores que disponibilizam diversos recursos pedagógicos como livros, dicionários, internet, jogos, ou seja, o estudante dispõe de várias fontes para a construção e ampliação do seu conhecimento. Diante disto este trabalho tem como objetivo analisar os pressupostos da Escola da Ponte, segundo a realidade da escola brasileira. Para isto, realizamos um levantamento bibliográfico tomando com referencial especialmente os estudos de Pacheco e Pacheco (2013) associado a uma coleta de dados junto a docentes do ensino fundamental de escolas públicas. Os resultados obtidos comprovam a importância de tornar essa proposta mais conhecida entre os docentes, pois os mesmos demonstraram grande interesse em ampliar estudos sobre a proposta especialmente porque ela valoriza a autonomia para a construção do conhecimento, a democracia bem como a participação dos envolvidos no processo educativo.

[43] Aluna do 4° ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdades Network – Avenida Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brazil. (e-mail: marieledaiana@yahoo.com.br).

[44] Professora Doutora da Faculdade de Pedagogia das Faculdades Network. Nova Odessa, Campinas, São Paulo. (e-mail: peresmare@hotmail.com).

Palavras Chaves: Autonomia, Formação, Participação, Ensino e Aprendizagem.

Abstract

The Escola da Ponte in Portugal proposes a participatory education where parents or guardians, students, teachers, coordinators and principals are directly involved in the process of teaching and learning. The pedagogical project values solidarity and democracy. There are no traditional classes, but rather working spaces where students are grouped according to their interest. There are no divisions for grades, but students are monitored by teachers who offer various educational resources such as books, dictionaries, internet, games, in other words, the student has multiple sources to build and expand their knowledge. Given that, this study aims to analyze the assumptions of Escola da Ponte, according to the Brazilian school's reality. For this, a bibliographic survey was conducted, taking with referenceespecially the studies of Pacheco and Pacheco (2013), associated with a data collection along with the teachers of public schools. The results obtained confirm the importance to make thisproposal better known among teachers whom showed great interestin expanding studies on the proposal, especially because it values the autonomy on building knowledge, democracy and the participation of those involved in the educational process.

Keywords: *Autonomy, Education, Participation, Teaching and Learning.*

1. Introdução

Ao observarmos e analisarmos de forma crítica a educação tradicional podemos constatar que ela apresenta conteúdos prontos, sem a possibilidade de manifestação da criança, deixando de lado a sua vontade ou desejo. Como contraponto, destacamos propostas desenvolvidas por muitas escolas e educadores, que estão voltadas para a democracia e para os interesses dos alunos. Dentre essas propostas destacamos a desenvolvida pela Escola da Ponte, que apesar de propor ações diferenciadas, elas ocorrem sem que o currículo obrigatório seja prejudicado.

Isto proporciona aos educadores, a construção de uma nova didática para que possam trabalhar com os alunos, de uma forma mais democrática e participativa levando-os a também pensar de uma maneira mais reflexiva e crítica.

Percebe-se que cada país tem a sua cultura, o que influencia de forma positiva e/ou negativa nas tentativas de mudança, na maneira de ensinar e consequentemente na forma de aprender. Porém quando todos os envolvidos no processo, direção escolar, professores, alunos e família, comprometem-se em fazer diferente, as metas são alcançadas, ao contrário de quando o comprometimento está apenas em alguma das partes envolvidas.

A Escola da Ponte em Portugal é um exemplo disto. Ela é geradora de emancipação coletiva e individual. Entretanto, essa escola em Portugal possui pressupostos muito diferentes dos apresentados e vivenciados aqui no Brasil.

Em Portugal a educação oferecida é voltada para a formação cidadã. Nela não há turmas ou séries, os alunos trabalham com todas as disciplinas segundo o seu desejo. Entretanto quinzenalmente eles verificam se atenderam ou não os objetivos propostos nos seus planos de trabalho. Não há paredes nem barreiras na Escola da Ponte, os alunos se sentam em grupos e não há o melhor ou pior aluno, há uma cooperação espontânea de ajuda entre eles.

Desta forma, o aluno tem um papel ativo no ato de aprender. Com isto, o professor desempenha um trabalho cooperativo, de autoformação. Uma das estratégias utilizadas na construção do conhecimento é a formação em círculos de estudos. Isto se constitui em suportes educativos que permitem dar respostas a todos os casos, de modo individual ou coletivo. Conselhos e encontros não bastam. É preciso predisposição pessoal para aceitar, estudar e mudar-se.

Os princípios pelos quais a Escola da Ponte se orienta tem como finalidade formar cidadãos democráticos, críticos, participativos, cidadãos sensíveis, fraternos e compreensivos. Segundo Pacheco e Pacheco (2013), quando se começou a estudar sobre o assunto havia uma dúvida muito grande quanto a realidade ou a utopia do projeto.

Essa dúvida surgiu do incômodo causado pelos estudos em busca de uma educação melhor com mais dignidade e mais autonomia. Na realidade, um dos maiores desafios estava na formação de cidadãos melhores, mais conscientes e participativos.

O objetivo era o de mostrar que há a possibilidade de uma escola viver uma democracia educativa, fazendo com que professores e alunos se relacionem de forma amigável, respeitosa e solidária, em que o importante é compartilhar aprendizados.

Assim, diante do exposto temos neste artigo o objetivo de apresentar alguns dos princípios que embasam as ações educativas da Escola da Ponte analisando-os a partir da nossa realidade educacional.

Para isso utilizamos como referencial teórico especialmente os estudos de Pacheco e Pacheco (2013) além de um questionário respondido por professores sobre a viabilidade da proposta da Escola da Ponte considerando a compreensão dos princípios desta proposta por estes e a realidade educacional dos mesmos.

2. Escola da Ponte o início da renovação escolar

A Escola Básica da Ponte, mais conhecida como Escola da Ponte, é uma instituição pública de ensino que surgiu por volta de 1970,localizando-se em São Tomé de Negrelos, no Distrito do Porto em Portugal.

Essa escola foi idealizada por José Francisco de Almeida Pacheco, um educador português de fala mansa que se intitula de velhinho estrábico e frágil e se diz um louco com noções e prática. Ele não é nem tão velhinho e nem tão frágil, sendo considerado um dos

maiores educadores da atualidade. Ele é especialista em música, leitura e escrita e mestre em ciências da educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Ele sempre se dedicou ao trabalho na Escola da Ponte, tornando-a conhecida e respeitada no mundo todo. Após sua aposentadoria resolveu residir no Brasil, no Estado de Minas Gerais mais especificamente na cidade de Belo Horizonte com sua mulher, uma brasileira.

A proposta da Escola da Ponte se iniciou quando José Pacheco sentiu a necessidade de uma educação diferente. Ele se dispôs a repensar a maneira de educar buscando uma educação para a autonomia. Assim, com a formação de um grupo de trabalho se inicia um projeto. Esse projeto se tornou a proposta da Escola da Ponte.

Mesmo com trinta e cinco anos de história o educador José Pacheco e a proposta da Escola da Ponte, continuam e certamente continuarão a servir de inspiração para uma futura geração de professores que visam uma educação diferente, voltada ao desenvolvimento devalores como: a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade e a formação de cidadãos mais críticos, cultos e capazes de se comprometerem com a construção da sociedade. Para ele a Escola da Ponte é a concretização de que a utopia é realizável.

Para nós brasileiros a proposta da Escola da Ponte foi inicialmente apresentada por Rubem Alves após uma visita realizada a referida escola em maio de 2000. No ano seguinte esse estudioso descreve em um livro a experiência vivenciada. Observamos que as ideias apresentadas na obra geraram certa polêmica, pois muitos educadores consideraram-nas como de um excessivo encantamento, uma utopia, se tomarmos como referencial a sua realização segundo a realidade das escolas brasileiras.

Diante disto, para começarmos a melhor entender quais são os projetos desenvolvidos pela Escola da Ponte apresentamos uma parte do hino da escola: “[...] aprender consigo [...] aprender com os outros [...] e ter um amigo [...] também é aprender [...]” (cf. Hino da Escola da Ponte).

Com um projeto inovador esta escola é conhecida por não agrupar os alunos em turmas e por não possuir salas de aulas e sim espaços de trabalho. Isto permite uma maior interação entre os alunos e seus orientadores educacionais. É desta forma que são chamados os professores, responsáveis pelo planejamento das atividades, pela aprendizagem e pela avaliação.

Assim como um marco entre a educação tradicional, e a educação inovadora, a Escola da Ponte vem conquistando, cada dia mais, a curiosidade de alunos e professores. O projeto conta com uma equipe solidária que interage com todos os membros. Os pais e os orientadores educacionais unidos favorecem imensamente e intensamente o processo de aprendizagem.

Segundo o projeto desta instituição a organização que a escola põe em prática inspira uma filosofia inclusiva e cooperativa que se traduz de forma muito simplificada nas seguintes ideias: todos nós precisamos aprender e todos nós podemos aprender uns com os outros e, quem aprende, aprende a seu modo no exercício da cidadania.

Esse projeto não conta com uma abordagem teórica específica nem predominante, ele recorre as mais variadas e necessárias abordagens que se fazem imprescindíveis para o momento. Alguns dos instrumentos pedagógicos utilizados são: a definição de direitos e deveres, a assembléia de alunos, a comissão de ajuda, a caixinha dos segredos, o debate, a biblioteca, eu já sei, eu preciso de ajuda, o professor tutor, o grupo de responsabilidade, a associação de pais, entre outros.

De acordo com Pacheco e Pacheco (2013) os instrumentos pedagógicos se baseiam no princípio de que todo o ser humano está permanentemente em processo de aprendizagem e desenvolvimento.

2. 1. O cotidiano e seus desafios

Os alunos da Escola da Ponte se constituem em crianças, pré-adolescentes e jovens que como todos os outros, apresentam inseguranças, características e virtudes. Eles possuem um papel ativo no ato de aprender, visto que a aprendizagem por descoberta apresenta muitas vantagens, dentre elas: o aumento do potencial intelectual; a mudança de uma motivação extrínseca para uma motivação intrínseca; a autonomia, dado que a criança é colocada perante a necessidade de resolver conflitos cognitivos estruturantes; a participação do aluno no saber; melhorias na conservação da memória e recuperação do que está memorizado.

Para esta escola cada indivíduo tem a sua cultura e a sua experiência de vida, que devem ser valorizadas no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem. Com isto, parte-se do pressuposto de que somos um ser único com características que devemos respeitar e potencializar tanto no individual quanto no coletivo.

Na Escola da Ponte, a seleção para a contratação dos professores, chamados de orientadores educativos, é diferenciada já que permite escolher um profissional sem levar em conta somente as médias de um concurso ou o tempo de serviço. Para a contratação o orientador educativo assina um “Contrato de Autonomia” onde se compromete com as normas e orientações gerais do modelo educativo utilizado na escola, bem como com o projeto da mesma.

Para fazer parte desta equipe é necessário saber lidar com o imprevisível, estimular as pesquisas e não dar respostas prontas, promover os trabalhos em grupos, oportunizar ao aluno o desenvolvimento de seu senso crítico auxiliando-o assim na seleção das informações pertinentes. Além disso, os orientadores educativos deverão acompanhar as autoavaliações dos alunos, entre outras atividades que se façam necessárias. O educador também deverá assumir uma postura de autorreflexão, ser cooperativo e incentivar os questionamentos.

Diante disto, para que o educador possa atuar nesta escola, ele deverá passar por uma desconstrução pessoal e profissional. A adaptação é constante, neste sentido mesmo quem já lecionou nesta escola, e saiu, quando volta, tem que se readaptar. Esse trabalho é para, dentre outras coisas, desenvolver a autonomia do professor. Com isto, os educadores mais experientes

se constituem em recursos valiosos, principalmente no que diz respeito a professores novos que não conseguem entender o projeto.

Pacheco e Pacheco (2013) exemplificam isto por meio de situações em que os professores se esquecem de pedir a palavra, de falar em um tom mais baixo ou de juntar o lixo no chão. Nesses momentos, os alunos são os primeiros a alertar sobre o erro cometido ou mesmo sobre o esquecimento do educador. Assim, a sensação de imperfeição está sempre presente. Portanto existe grande dificuldade de se conseguir que excelentes pessoas se transformem em excelentes educadores. A Escola da Ponte busca o entendimento, os educadores se permitem mudar e serem transformados. Com isto, os orientadores se tornam exemplos vivos do que ensinam.

Na Escola da Ponte os professores agindo de forma solidária e fraternal alertam uns aos outros sobre possíveis erros e juntos buscam os acertos. A motivação dos colaboradores vem de seu idealizador que ao enfocar o começo do projeto destaca as barreiras já ultrapassadas, ao mesmo tempo em que destaca o constante desafio da obtenção de melhorias nas relações interpessoais em especial dos orientadores com os alunos.

Os profissionais que atuam na Escola da Ponte assim como os demais docentes em Portugal possuem uma carga horária de trabalho de trinta e cinco horas semanais em uma única escola. Não tivemos acesso, em relação a remuneração dos profissionais que atuam na Escola da Ponte.

A proposta da escola segundo os autores Pacheco e Pacheco (2013) considera que o domínio cognitivo não é autônomo do domínio dos afetos e da emoção. Assim, ouvir as crianças e saber o que se passa em suas cabeças, seus constrangimentos, suas preocupações e as suas alegrias são gratificantes fazendo com que os educadores sintam prazer em estar e fazer parte desse projeto.

As crianças definem o caminho que vão percorrer, porém cabe ao professor procurar uma didática para que esta escolha mostre a direção pela qual devem seguir. Com isto, se valoriza a ideia de que todos os alunos são seres humanos, e tem a consciência da escolha e a escolha da consciência.

Os alunos na Escola da Ponte não precisam de professor para lhes dizer o que vão trabalhar neste ou naquele dia. Em algumas áreas em que é indispensável uma sequência o orientador educativo verifica se o aluno possui ou não a bagagem necessária para avançar. Caso o aluno não possua os referenciais necessários para avançar no conhecimento ele explica ao mesmo sobre a necessidade de que a aprendizagem seja retomada de forma interessante e ao mesmo tempo dinâmica.

Em alguns momentos é necessário que projetos sejam suspensos, para serem reavaliados e se necessário para que sejam retomados acrescentando-se experiências novas que possibilitem melhor aceitação por parte dos alunos. Os educadores devem sempre estar preparados para repensar a didática utilizada ou o conteúdo trabalhado, pois a criança é um ser único e traz consigo uma bagagem cultural imensa por isso nem sempre aprende de forma igual e ao mesmo tempo.

Os trabalhos na Escola da Ponte ocorrem de acordo com o currículo nacional, porém segundo Pacheco e Pacheco (2013) os alunos podem trabalhar para além do que está descrito, existindo a possibilidade dele ir muito além do que havia sido previsto originalmente. Neste sentido os orientadores sempre estarão dispostos a auxiliar os alunos que demonstrarem maior empenho e interesse.

Os conflitos quando surgem são resolvidos sempre por todos ou por uma 'Comissão de Ajuda', que é formada por alunos escolhidos pelos membros da assembleia e pelos professores. Desta forma os problemas mais graves são apresentados para a assembleia, que é constituída de alunos e professores. Cabe a assembleia tratar de problemas da escola, decidir o melhor para todos, definindo os direitos e deveres do grupo.

As assembleias fazem com que os alunos ampliem seu interesse pela escola, além de auxiliar na formação do senso crítico, dando a eles mais segurança quanto a formação de opinião.

Para Pacheco e Pacheco (2013) os potencializadores do desenvolvimento sociomoral e socioafetivo dos alunos são a 'assembleia', a 'comissão de ajuda', a 'caixa de segredos' ou mesmo os encontros com o professor-tutor. Isso permite a reflexão e a tomada de atitudes tanto por parte dos educadores como por parte dos alunos.

Outro aspecto importante é a responsabilidade dada aos alunos e, não só a eles, mas a todos que participam do processo educativo, como por exemplo, na organização dos espaços que são de uso comum. Assim as crianças menores já aprendem a cuidar para que quando não forem mais utilizar esse ou aquele determinado objeto ou espaço, ela deverá deixá-lo em condições para que outra pessoa possa utilizá-lo.

A participação dos pais em todo o processo é contínua, porém a cada início de ano letivo é realizada uma votação para eleger uma associação de pais. Esses pais se reúnem semanalmente para tratar de assuntos comuns de interesse da escola.

Ao visitar a realidade da Escola da Ponte, Vasconcelos (2006) destaca alguns aspectos que se destacam nesta escola. Dentre esses aspectos são enfatizados: a presença do programa escolar no cotidiano, o estudo individual dos alunos, a escrita significativa dos alunos para elaborar o plano da quinzena, o plano do dia, eu já sei, eu preciso de ajuda, entre outras atividades.

Outro diferencial da Escola da Ponte está na inclusão dos visitantes no projeto da escola ao serem convidados a interagirem com os alunos. A ideia é a de estreitar relações entre alunos, professores e educadores visitantes, pois a partir do 'olhar' do visitante também se realiza uma espécie de avaliação da escola. Isto também contribui para que se possa repensar ações e se necessário readequá-las.

3. O desafio brasileiro

A educação que encontramos hoje no Brasil, de modo geral, tende a levar o indivíduo a ser passivo e obediente e/ou um indivíduo sem respeito para com os professores e amigos. Basta observarmos os inúmeros casos de violência, indisciplina, desmotivação relatados pela imprensa. Os alunos muitas vezes se assumem como espectadores não só nas atividades em sala de aula, mas em todas as decisões e projetos da escola.

Sabemos que o processo de transformação tanto das pessoas quanto das instituições é lento e, repleto de contradições. As mudanças não são fáceis, mas segundo Pacheco e Pacheco (2013) as mudanças são possíveis de serem realizadas também com os mais velhos. Mesmo lutando contra a comodidade e o desinteresse de muitos professores as mudanças podem e devem acontecer. Quando se muda, sempre se encontra companheiros dispostos a acompanhar. Muitos alunos passam a vida toda tendo aulas tradicionais sem perceber que às vezes é na conversa com um colega que ele aprende e interage muito mais do que em uma aula expositiva.

Ainda hoje no Brasil, muitos alunos são formados por professores que reforçam a distância entre o discurso e a prática. Que não mostram a importância de se questionar, e de ter mais questionamentos do que certezas. Alguns até tentam enganar, não sabemos se a eles mesmos ou aos alunos, dizendo possuir práticas diferenciadas, didáticas inovadoras, além de formas de trabalhar mais dinâmica e pedagógica, mas infelizmente não conseguem manter o ritmo do ensino e da aprendizagem devido defasagem na sua formação aliada à burocracia que envolve as nossas instituições.

No Brasil, ainda existe grande dificuldade no trabalho com práticas inovadoras ou mesmo diferenciadas. Tanto por parte de muitos docentes que se sentem inseguros frente aos novos desafios, como por parte de muitos alunos que não entendem a liberdade e a autonomia de propostas que incentivam a construção do conhecimento.

O que vemos hoje em muitas de nossas escolas é a falta de professores qualificados. Dentre os que ainda insistem na profissão, muitos deles estão afastados e outros com medo do que os espera nas salas de aula se anulam como profissionais.

Entretanto, um dos maiores obstáculos para a mudança reside no próprio educador, devido a sua formação docente. Ele geralmente traz conceitos de uma educação tradicional, fragmentada e seletiva. Com isto, tende a ser inseguro profissionalmente além de resistente a mudanças.

Assim, na Escola da Ponte o mais importante não são as teorias e as filosofias em si, mas o que se faz delas na prática, ou seja, a aplicação das mesmas no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem.

Para começarmos a pensar em uma escola diferenciada, como a Escola da Ponte, Pacheco e Pacheco (2013) sugere alguns questionamentos dentre eles, destacamos os seguintes: Para que tipo de sociedade pretende contribuir o exercício da docência? Qual é a perspectiva do professor para formar o cidadão? Que atitudes e valores a escola deve promover?

José Pacheco em entrevista a “Via Política TV” afirmou que sua vinda ao Brasil em muito se deu em função da visita do educador Rubem Alves a Escola da Ponte e a publicação de seu livro em 2001, que foi considerado uma utopia. Neste momento da entrevista, Pacheco afirma ter percebido a necessidade que tínhamos de mudanças. Hoje ele assessora cerca de trinta e duas escolas brasileiras e está disposto a alcançar muito mais escolas, chegando a sua meta que são cinquenta escolas.

Alves (2001) aborda de forma muito amável a sua experiência na Escola da Ponte. Para ele essa era uma realidade impossível, que só existiria em seus mais profundos desejos, ou seja, essa era uma educação ideal. Com isto, ele mostra que a educação pode encontrar novos caminhos e que eles podem ser simples, como os apresentados na Escola da Ponte.

Em uma palestra realizada na Faculdade Visconde de Cairú, na Bahia, segundo reportagem da embaixada portuguesa no Brasil do ano de 2007, o professor português José Pacheco falou para estudantes de Pedagogia sobre a educação renovadora utilizada na Escola da Ponte. Ele enfocou os trabalhos desenvolvidos há anos e o sucesso com os alunos de várias idades especialmente entre cinco a dezessete anos. Na palestra também foi destacado o sucesso que a instituição vem alcançando com alunos de comportamento difícil. Neste caso, visando a não discriminação, os orientadores auxiliam esses alunos no desenvolvimento de habilidades, aprendizagens diversas e principalmente no relacionamento com os demais colegas.

Segundo Jorge Martins coordenador da faculdade na Bahia, que também participou da entrevista divulgada pela embaixada portuguesa, em 2007, temos cerca de vinte escolas brasileiras que já utilizam a proposta desenvolvida na Escola da Ponte. Porém ainda há muito a fazer para que as pessoas se interessem por uma educação diferenciada, por uma educação para o futuro.

Outra experiência com o projeto da Escola da Ponte no Brasil pode ser encontrada em uma escola de ensino fundamental, na cidade de Cotia, na grande São Paulo, por meio do ‘Projeto Âncora’. Esta escola é financiada por empresas sendo uma das principais o ‘Instituto Natura’, portanto não se trata de uma instituição pública.

Essa escola da cidade de Cotia – SP dispõe de uma estrutura com quadra de esportes, circo, creche, salas de aula e uma biblioteca com mais de dez mil livros. Essa instituição segue as propostas concebidas pela Escola da Ponte respeitando o modelo de uma escola voltada para o desenvolvimento da autonomia. Essa experiência educacional se trata de uma parceria com o idealizador da Escola da Ponte que garante não ser este um simples projeto de escola, mas sim, um projeto de sociedade.

Com isto o projeto desenvolvido na instituição paulista foi criado depois que os educadores observaram que após as aulas as crianças saíam da escola da mesma maneira que entravam, ou seja, elas pareciam alheias, desinteressadas em construir o próprio conhecimento. Diante disto, os educadores sentiram que todo o trabalho desenvolvido por mais que eles se esforçassem estava sendo em vão, pois não estava sendo significativo para os alunos.

Essa instituição em Cotia possui cerca de cento e oitenta alunos com idades entre seis a doze anos. São crianças que vivem em situação de risco social. Os programas também são extensivos a jovens, adultos e idosos, pertencentes a comunidade local. Para estes, a instituição oferece atividades que estimulam o desenvolvimento, a diversão, além de proporcionar a vivência de valores como cidadania, respeito e solidariedade.

Um dos desafios mais significativos encontrados nesta experiência do estado de São Paulo, segundo os organizadores do projeto, foi o de incorporar nas crianças a autonomia. Elas tiveram dificuldades de entender que não haveria prova, que precisavam ouvir uns aos outros e não falarem todos ao mesmo tempo, precisaram aprender também a pedir a palavra quando quisessem se expressar.

Com isso, as crianças aprendem mais, pois são responsáveis pelo seu próprio aprendizado. Também faz parte da proposta que ao fim do dia as crianças preencham uma ficha contendo perguntas como: o que você aprendeu?; o que você não fez?; por que você não fez?

Essa escola em Cotia tem sido muito bem sucedida, prova disso é que ela conta com uma lista de espera de cerca de quatrocentos alunos. Isto comprova a sua boa aceitação pela comunidade além de reforçar a ideia de que precisamos de mais iniciativas como essa, pois com certeza a aceitação será grande.

No Brasil, a proposta da Escola da Ponte também parte do pressuposto de que quando o tema de estudo parte da própria criança a aprendizagem é melhor absorvida por ela. A aprendizagem se torna muito mais eficiente, pois o conhecimento adquirido é o essencial para que a criança possa estabelecer relações e aplicá-lo em situações do seu cotidiano.

Com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do Projeto Âncora em Cotia, José Pacheco realiza reuniões semanais com duração de quatro horas com os organizadores do projeto em São Paulo. Nestes encontros, são apresentadas várias provocações visando a construção de um projeto em conjunto que atenda a busca pela construção do conhecimento e não somente a transmissão do conhecimento.

A proposta apresentada pela Escola da Ponte também foi um dos temas exibidos neste ano de 2013, pelo “Fantástico”, programa da rede globo de televisão, através do quadro denominado ‘conselho de classe’. Neste programa os professores brasileiros que estiveram em Portugal conhecendo um pouco do projeto da Escola da Ponte puderam se manifestar acerca dos benefícios do projeto se o mesmo fosse utilizado na realidade das escolas brasileiras.

Com isto, a cada dia se torna mais difícil ser professor nas escolas públicas do Brasil do que nas escolas públicas de Portugal, em especial na Escola da Ponte. Dentre as várias causas destacamos a ausência de uma ativa intervenção dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Já na Escola da Ponte, segundo os professores participantes da entrevista do programa de televisão, eles são considerados embaixadores desse processo, pois fornecem as ferramentas durante o ensino e os alunos produzem o seu próprio conhecimento.

Diante do exposto, retomamos nosso objetivo de analisar os pressupostos da Escola da Ponte, segundo a realidade da escola brasileira considerando para isto, a concepção dos professores investigados sobre a proposta em questão e a viabilidade da mesma para as nossas escolas.

Metodologia

A proposta metodológica para o desenvolvimento deste trabalho considerou inicialmente um levantamento bibliográfico focando autores e documentos que abordam a proposta de trabalho desenvolvida pela Escola da Ponte. Dentre os autores que fundamentaram este artigo destacamos Alves (2001) e Pacheco e Pacheco (2013).

A seguir propusemos uma coleta de dados por meio de questionário junto a cinco professores de escolas públicas da região metropolitana de Campinas, interior de São Paulo. Esse procedimento segundo Ludke e Andre (2013) deverá considerar os objetivos da pesquisa, os envolvidos bem como a pertinência e adequação das questões.

Os professores participantes da pesquisa atuam em escola pública de ensino fundamental e foram escolhidos por meio do contato que obtivemos através dos estágios realizados na escola. Os professores se dispuseram a livremente participar da pesquisa.

Assim propusemos um questionário que foi dividido em duas partes. A primeira parte enfocando dados pessoais dos profissionais e a segunda parte composta por sete questões, visando investigar a concepção dos participantes da pesquisa sobre a viabilidade da proposta da Escola da Ponte considerando a realidade das escolas brasileiras.

Resultados e Discussões

Considerando nossos objetivos, apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos junto aos participantes da pesquisa. Inicialmente socializaremos os dados pessoais dos investigados e a seguir os resultados e análises referentes a prática docente e a viabilidade da proposta da Escola da Ponte segundo a nossa realidade educacional.

Entrevistamos cinco professores sendo todos do sexo feminino com faixa etária variando entre 35 a 50 anos de idade. Em relação ao tempo de atuação como professor, os entrevistados possuem: dois professores entre menos de 1 ano a 5 anos e três professores entre 21 a 25 anos. Todos os professores desenvolvem seu trabalho em instituições públicas estaduais de ensino, sendo que três docentes também atuam em escolas municipais.

Na segunda parte do questionário na primeira questão solicitamos que os professores participantes da pesquisa avaliassem a escola pública brasileira. Os resultados obtidos foram que: quatro professoras classificaram a escola pública brasileira como regular e uma professora classificou como péssima. Como pode ser constatado, não obtivemos uma resposta que classificasse a escola brasileira como boa ou muito boa.

Na segunda questão para podermos dar início ao assunto específico perguntamos se os entrevistados tinham conhecimento do ensino da Escola da Ponte. Obtivemos como resultado o desconhecimento da mesma por parte de três entrevistadas; uma professora afirmou que já havia lido reportagens sobre o assunto e apenas uma professora afirmou que tinha conhecimento do assunto.

Como pudemos observar a Escola da Ponte, ainda é pouco conhecida no nosso país. Apesar de possuir um grande diferencial, se comparada com a maioria das escolas brasileiras, muito se fala, alguns com admiração pelo projeto, outros com dúvidas sobre os resultados obtidos, mas o fato é que os professores brasileiros ainda possuem certo desconhecimento sobre a própria proposta desta escola portuguesa. Isto já inviabiliza a utilização dos princípios propostos por esta escola na prática de nossas escolas no Brasil.

Diante disto, uma possibilidade de tornar a proposta da Escola da Ponte mais conhecida no Brasil seria por meio do estudo da mesma em cursos de formação de professores. Entretanto, a maioria dos cursos universitários aborda superficialmente ou mesmo nem chega a abordar propostas de ensino mais democráticas. Caso isso ocorresse, acreditamos que seria mais fácil dos professores acreditarem na veracidade da realização de projetos solidários e democráticos, dentre eles, o da Escola da Ponte.

Na terceira questão, após um breve relato das diretrizes da Escola da Ponte, solicitamos que as professoras participantes da pesquisa avaliassem as diretrizes da mesma. Como resposta obtivemos que quatro docentes afirmaram que consideram a proposta portuguesa boa e uma docente afirmou que considera a proposta portuguesa ótima. Como podemos observar, os docentes investigados são favoráveis aos princípios propostos pela Escola da Ponte.

A seguir, na quarta questão perguntamos se a proposta da Escola da Ponte poderia ser desenvolvida nas escolas brasileiras. Solicitamos que os docentes justificassem as respostas. Como resposta obtivemos que quatro docentes afirmaram que não acreditam que a proposta poderia ser desenvolvida no Brasil. Esses docentes justificaram por unanimidade que um dos fatores que impede a realização da proposta é a falta de participação dos pais ou responsáveis pelos alunos com o acompanhamento dos estudos dos filhos e com a escola. Um docente participante da pesquisa afirmou que acredita na possibilidade de se desenvolver a proposta nas escolas brasileiras justificando que já enfrenta vários desafios dentro das instituições nas quais faz parte e que esse projeto seria mais um desafio a ser vencido.

A relação escola e família tem sido objeto de estudo de vários educadores, dentre eles, destacamos as pesquisas de Oliveira e Marinho Araujo (2010, p. 107) ao afirmarem que "Escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva." Assim tanto a escola como a família devem realizar um trabalho ao mesmo tempo integrado e complementar na educação da criança.

Isso se constitui em um dos princípios da Escola da Ponte que, segundo Pacheco e Pacheco (2013), valoriza uma educação integrada, democrática, visando o envolvimento de todos, inclusive dos familiares ou responsáveis pelo aluno na formação de um cidadão crítico e participativo.

Na quinta questão solicitamos que os professores participantes da pesquisa indicassem o que eles consideram como aspectos positivos e como aspectos negativos na proposta da Escola da Ponte. Como aspectos positivos todos os professores citaram a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional e a valorização da solidariedade e da democracia na escola. Quanto aos aspectos negativos, três professoras manifestaram preocupação em relação a liberdade de escolha dos alunos, mais precisamente em relação a autonomia dada para o aluno; duas professoras afirmaram que precisariam ter mais conhecimento sobre a proposta da Escola da Ponte para declarar os aspectos negativos.

Podemos observar que os professores entrevistados reafirmaram a resposta dada na quarta questão onde por unanimidade destacaram a importância da participação dos pais ou responsáveis pelos alunos no acompanhamento dos estudos dos filhos e consequentemente o envolvimento com a escola. A ideia da participação ativa foi novamente destacada como um dos aspectos positivos da Escola da Ponte. Com isto reafirmamos a necessidade de que os pais e familiares se sensibilizem para a importância de participarem ativamente da vida escolar de seus filhos.

Na sexta questão perguntamos sobre as possíveis dificuldades que as professoras participantes da pesquisa julgam que teriam se fossem trabalhar em uma escola com os princípios da Escola da Ponte. Como resposta obtivemos que: duas docentes afirmaram que teriam grande dificuldade em convencer os pais ou responsáveis pelos alunos para que participassem de forma ativa da vida escolar; uma docente afirmou que teria dificuldade em trabalhar somente com as escolhas do aluno ou seja, segundo o interesse do aluno pois desta forma, os alunos deixariam de estudar as matérias necessárias e o professor deixaria de seguir o currículo previsto; uma docente acredita que teria dificuldades em se adaptar a proposta; uma docente não respondeu a questão, optando por não se manifestar.

Ao analisarmos as respostas obtidas nesta questão podemos observar as dúvidas das professoras sobre o funcionamento, ou melhor, sobre as ações cotidianas do projeto da Escola da Ponte. Entendemos que isso ocorreu devido a realidade vivida pelas docentes investigadas, ou seja, a de um trabalho voltado para uma educação tradicional. Isto também comprova o desconhecimento e a insegurança dessas professoras sobre a proposta em questão. Juntamente a isto, constatamos a desmotivação e o descrédito dos docentes entrevistados em relação a educação brasileira pois, apesar de entenderem que a proposta é boa eles não se sentem preparados para atuar com ela e nem acreditam que ela seja viável a nossa realidade brasileira.

Na sétima e última questão indagamos se as docentes participantes da pesquisa gostariam de trabalhar em uma escola que tivesse os pressupostos da Escola da Ponte. Solicitamos também que as docentes justificassem a resposta. Como resultado obtivemos por unanimidade a afirmação de que todos os docentes gostariam de atuar em uma escola como a Escola da Ponte. Ao justificarem a resposta, novamente por unanimidade os docentes afirmaram a disponibilidade de enfrentarem novos desafios abrindo-se para novas experiências e possibilidades educativas; uma docente acrescentou que essa forma de trabalho aproxima mais os alunos da sua realidade facilitando o ensino e a aprendizagem.

Diante dos resultados obtidos junto aos docentes participantes desta pesquisa podemos afirmar que há interesse entre as professoras de transformar a sua maneira de ensinar. Entretanto elas encontram muitas dificuldades para que esses objetivos sejam atingidos. Dentre eles, destacamos: a desvalorização salarial do professor e com isso a dupla jornada de trabalho, impossibilitando o aperfeiçoamento através de cursos de educação continuada, ou mesmo de oficinas pedagógicas; o sucateamento de prédios e móveis públicos; a falta de comprometimento de pais ou responsáveis pela vida escolar de seus filhos; o desinteresse dos alunos e as conseqüências disso no corpo docente.

Assim, as mudanças somente serão possíveis quando houver respeito entre as partes envolvidas bem como com o ambiente em que a escola estiver inserida. Observamos que os professores participantes da pesquisa estão dispostos a uma mudança que os levem a uma maior valorização dos seus alunos e das suas realidades. Os professores, também valorizam ações que levem a construção da autonomia e a formação do cidadão que tenha voz ativa e conheça seus direitos e se aproprie deles, se tornando um verdadeiro cidadão crítico.

Considerações Finais

Assim diante dos nossos objetivos e dos resultados obtidos nesta pesquisa retomamos nossa ideia inicial desencadeadora deste artigo afirmando que no início da faculdade quando um de nossos professores nos apresentou a proposta da Escola da Ponte afirmando que uma criança de sete anos ao chegar nesta escola possui autonomia para escolher, segundo seus interesses, o que irá aprender, nos espantamos e negamos que isso pudesse acontecer. Mas a semente estava plantada e ficou a indagação, sobre como isso poderia ocorrer com uma de nossas crianças, considerando a realidade de nossas escolas. Como isto poderia ocorrer visto que muitos de nós, adultos, não consegue, por exemplo, nem ao mesmo saber o que realmente quer fazer, em uma ou com uma faculdade.

Após essas reflexões surgiram várias ideias, mas uma das provocações nos perseguiu durante as próximas aulas e mesmo durante o curso, culminando no aprofundamento do assunto e neste momento tão especial, quando ao findar do curso pudemos transformar aquela questão inicial em um artigo expressando o quão desafiador foi investigar os pressupostos da Escola da Ponte segundo a realidade brasileira.

Nesse momento percebemos a importância de ter professores que desenvolvam a autonomia, o interesse dos alunos, tanto em sala de aula ao trazer propostas reflexivas como para nos oferecer suporte e desafios para abordamos temas diferenciados a partir de nossas suposições, reflexões e críticas. Diante disto, após vivenciarmos a autonomia que nos possibilitou novas escolhas começamos a perceber que a Escola da Ponte seria, uma realidade educacional possível, pois nós mesmos já havíamos conquistado uma maior autonomia, um pensamento reflexivo e crítico para ousar abordar esse tema.

Assim acreditamos que com este trabalho todos possam se informar e conhecer um pouco mais sobre os benefícios dessa educação diferenciada e muito eficiente, conforme pudemos constatar no decorrer dos relatos aqui apresentados.

As mudanças podem e devem começar por nós mesmos, e a nossa sala de aula pode ser um bom começo para a proposição de propostas de trabalho diferenciadas. A Escola da Ponte nos ajuda a entender que mudanças são possíveis e necessárias. Foi exatamente assim que ela se tornou reconhecida mundialmente. As mudanças são difíceis e necessitam do empenho e dedicação de todos os envolvidos no processo, mas elas são possíveis.

Com isto constatamos que por mais que os pressupostos da Escola da Ponte sejam consistentes importantes e valorizados pelos docentes que participaram da nossa investigação, para conseguirmos atingir uma educação de qualidade, necessitamos de mais estudos, pois essa proposta ainda é pouco conhecida.

Neste sentido, se torna muito importante para a educação que existam pessoas, em especial educadores, que assim como o idealizador da Escola da Ponte, acreditem em novas possibilidades e realizem mudanças que aproximem e transformem a educação, realizando a transposição de propostas tradicionais para propostas inovadoras. Necessitamos de educadores críticos, que não desistam na primeira barreira encontrada, mesmo porque serão muitas e ultrapassá-las fará parte do aprendizado e da autonomia conquistada.

Os conceitos utilizados na Escola da Ponte estão expostos, divulgados, para que todos nós possamos nos valer dos mesmos, de forma a atingir uma transformação concreta. Com isto, estaremos construindo um ambiente educativo mais acolhedor em que alunos, professores, família, funcionários e comunidade, sintam-se respeitados e valorizados como pessoas, como cidadãos participantes de uma sociedade em construção.

Se por um lado, defendemos a ideia de autonomia, por outro lado, não ignoramos que as dificuldades são grandes e que muitas vezes por mais que haja vontade, o sistema nos barra e nos sentimos sufocados. Entretanto, acreditamos que é possível fazer diferente e que a estrutura escolar que temos pode ser repensada diante de uma concepção mais humana, emancipatória e

democrática na formação de todos os envolvidos. Desta forma se estaria proporcionando uma educação de melhor qualidade para todos.

Um conselho dado pelo idealizador da Escola da Ponte, o educador José Pacheco é o de que não podemos nos acomodar, porque sempre há alguém também incomodado assim como você. Se una a ele e idealize projetos.

Assim acreditamos que só por meio de uma ação conjunta é que qualquer projeto se realiza e se unirmos forças um dia iremos alcançá-lo, um dia teremos escolas que atendam aos interesses e necessidades de nossos alunos e consequentemente de nossa sociedade.

"A única coisa que importa é colocar em prática, com sinceridade e seriedade, aquilo em que se acredita." Dalai Lama.

Agradecimentos

Em primeiro lugar a Deus que me capacitou e continua me capacitando em todos os momentos da minha vida.

Ao meu marido meu maior incentivador, amigo, companheiro e conselheiro nos momentos mais difíceis, o qual por muitas vezes enxugou minhas lágrimas e me fez acreditar no meu potencial de chegar até aqui, eu te amo.

A minha família pela compreensão e auxílio nos momentos difíceis, principalmente a minha mãe pelo carinho de todos os dias e a Jô minha cunhada que me orientou e auxiliou em diversos momentos em trabalhos e no cotidiano nesses quatro anos.

A minha amada amiga e irmã Eliana pelos conselhos, caronas e o apoio que serão inesquecíveis, você é e sempre será muito importante na minha vida.

A minha turma pela bagunça e pelos momentos felizes que passamos nesses quatro anos.

Aos meus queridos professores em especial ao Fernando e ao Américo meus inspiradores.

A minha orientadora Maria Regina que como uma mãe acolhedora me recebeu e me abraçou com seus braços, me afagando nos momentos mais necessários.

Referências

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas, S.P.: Papirus, 2001.

Embaixada de Portugal no Brasil, **Experiência da Escola da Ponte**, Brasília, 08 abr. 2007. Disponível em: <http://embaixada-portugal-brasil.blogspot.com.br/2007/04/experincia-da-escola-da-ponte.html>. Acessado em: 27 jul. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa dicionário/** Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. – 7. ed. – Curitiba: Ed. Positivo; 2008.

LUDKE,M. e ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

OLIVEIRA, C.B.E. e MARINHO-ARAUJO, C.M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas-SP, 27(1), março, 2010, p. 99-108.

PACHECO, J; PACHECO, M. F. **A Escola da Ponte sob múltiplos olhares: palavras de educadores, alunos e pais.** – Porto Alegre: Penso, 2013. 151 p. : Il.; 21 cm.

Programa Fantástico, **Conselho de Classe**, 2012. Apresenta informações sobre a Escola da Ponte. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=IPd6TjeaFS8>. Acessado em: 01 mai. 2013.

Projeto Âncora. Disponível em: <http://projetoancorablog.blogspot.com/p/historia.html>. Acessado em: 28 jul. 2013.

Revista Veja. Brasil aparece em penúltimo em ranking de educação. Edição de 27.11.2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/brasil>. Acessado em 05.10.2013.

RIBEIRO, S. **José Pacheco e a cruzada pela Educação**, Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PcD e PcAH no Rs, 22 mai. 2010. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/servicos/27/646>. Acessado em: 01 ago. 2013.

SALDAÑA, P. **Escola em Cotia aposta na autonomia**, Jornal O Estado de São Paulo. http:estadão.com.br, São Paulo, 13 ago. 2012. Disponível em:

<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,escola-em-cotia-aposta-na-autonomia,915616,0.htm>. Acessado em: 27 jul. 2013.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Guia para estruturação de trabalhos técnico-científicos** / Gildenir Carolino Santos; colaboradoras: Wislei Osório, Tania Maria Bassani Cecílio. – Nova Odessa, SP: Fac. Network, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. Reflexões sobre a Escola da Ponte. **Rev. de Educação AEC**, n. 141, out./dez. 2006.

CONSUMO E O UNIVERSO INFANTIL

Mariza Vidal Silva[45]

Maria A. Belintane Fermiano[46]

Resumo

O presente artigo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica para trazer alguns pontos para reflexão sobre como a criança entende o universo da propaganda e a sua relação com o dinheiro. A partir dessas questões buscou-se compreender sobre o desenvolvimento infantil sob a ótica de uma sociedade que incentiva o consumo de maneira intensa. Entende-se que a relevância dessa pesquisa está em associarmos o mercado de consumo infantil ao ponto em que este intervém no desenvolvimento social e cognitivo da criança. De caráter bibliográfico, foram feitas pesquisas a autores como BARBOSA (2004), FERMIANO (2010), LINN (2006), GUNTER & FURNHAM (2001), PALANGANA (1998), TAILLE (1992) e BAPTISTELLA (2001). O objetivo desse artigo foi o de apresentar pontos para discussão sobre a influência da mídia no comportamento da criança em relação ao consumo. E apresentamos, também, como a criança entre 4 e 6 anos, numa pesquisa de Berti e Bombi (1981), compreende a noção de dinheiro.

Palavras-chave: Consumo, Marketing, Ensino Infantil

Abstract

The article was realized from on a bibliography research to bring something for reflection about the child understand the universal of merchandising and the relation wtih the money. From on this questions resorted to oneself understand about the child developement viewpoint of a society that incentive the consumption of intensive form. This article is relevancy when it´s associate the consumer market infantile and a intervenethis market in the social and cognitive developement of child. With bibliographc characteristic, have been researchs the authors such as BARBOSA (2004), FERMIANO (2010), LINN (2006), GUNTER & FURNHAM (2001), PALANGANA (1998), TAILLE (1992) e BAPTISTELLA (2001). The objective this article made oneself up in show points from discussion about the influence of media in the behavior of child in relation to the consumption. And showed, also, as the child between 4 and 6 year old, in a research of Berti and Bombi (1981), understand notion the money.

Key-worlds: *Consumption, Marketing, Childhood Education*

Introdução

Devido ao mundo globalizado em que vivemos atualmente, percebemos que o poder aquisitivo de grande parte da população brasileira tem aumentado significativamente e, consequentemente o consumismo. Compreendendo este como um ato presente em toda e

[45]Graduanda do curso de Pedagogia - Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (marizavs@yahoo.com.br).
[46]Profª Drª em Educação das Faculdades NetWork. (e-mail maria.belintane@gmail.com)

qualquer atividade humana, entendemos que esse tema torna-se relevante quando o associamos ao mercado de consumo infantil e como este pode intervir no desenvolvimento social e cognitivo da criança.

Dessa forma, o consumismo tornou-se objeto de estudo desta pesquisa a partir de um fato vivido há alguns anos atrás, que apresentaremos a seguir. Um vizinho tinha um filho de aproximadamente quatro anos que desejava muito um vídeo game, assim, o pai decidiu realizar o desejo do filho e comprou o sonhado brinquedo, contudo, para a realização desse desejo não pagou o seguro de seu carro.

Entendendo que esse objeto (vídeo game) interviu não somente na vontade da criança, como na atitude do pai, fazemos as seguintes reflexões: O que leva uma pessoa a realizar a vontade de uma criança e deixar de honrar seus compromissos financeiros? O que faz uma criança querer tanto um determinado produto?

Essa pesquisa pode ser caracterizada como bibliográfica e tem como objetivo apresentar pontos para discussão sobre a influência da mídia no comportamento da criança em relação consumo. Apresentaremos como a criança entre 4 e 6 anos, numa pesquisa de Berti e Bombi (1981) compreende a noção de dinheiro. Temos como intuito sensibilizar pais, responsáveis e professores sobre a importância de estarmos junto às crianças, orientando-as quanto às mensagens publicitárias.

Para a realização dessa pesquisa, utilizaremos os seguintes autores: BARBOSA (2004); LINN (2006); GUNTER & FURNHAM (2001); FERMIANO (2010); PALANGANA (1998); TAILLE (1992) e BAPTISTELLA (2001). E, dividiremos este artigo em trêsitens: Introdução, Revisão Bibliográfica, e Considerações Finais.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Há uma origem histórica para o consumismo, ou ele sempre existiu?

Essas e outras indagações serão o tema principal que permeará este capítulo.

Panorama sobre o Consumismo

Para entendermos melhor a origem histórica das sociedades de consumo, devemos traçar as diferenças existentes entre alguns autores, sobre o que vem a ser cultura e sociedade, pois para alguns como FredericJameson, ZygmanBauman, Jean Baudrillard, há uma cultura de consumo, ou seja, o estilo de vida de reprodução social pode traçar uma cultura consumista, determinando assim a identidade de uma sociedade, dessa forma não há autonomia, mas uma sociedade estagnada e acomodada, o que significa aceitar, e de uma certa forma, perpetuar

características como perda de autenticidade, materialismo, superficialidade, dentre outros aspectos, (BARBOSA, 2004).

Há outro grupo de autores, como Don Slater, Daniel Miller, Grant McCracken, Colin Campbell, Pierre Bordieu e Mary Douglas, que abordam a sociedade de consumo no aspecto social, assim, esses autores não compreendem a sociedade como sendo consumista, mas quais as razões que levam pessoas de diferentes culturas e raças a consumirem determinados bens, e em quais circunstâncias esse consumo ocorre, e assim percorrem em como esse consumismo pode intervir de forma significativa no indivíduo, (BARBOSA, 2004).

É com base nessa segunda linha de estudo que embasaremos nossa pesquisa, respondendo as questões propostas no primeiro capítulo deste artigo.

Assim perguntamo-nos, quando e de que forma ocorreu essa mudança de sociedade consumista?

A essa questão, devemos entender que o consumismo sempre existiu, ao contrário do que alguns historiadores afirmavam até a década de 1980, quando relatavam que a sociedade de consumo surgiu a partir da Revolução Industrial, segundo novas leituras feitas, houve uma Revolução Comercial antes da Revolução social, o que caracterizou a modernização ocidental, dessa forma podemos entender, que o indivíduo é naturalmente propenso ao consumo, pois sempre que há um aumento de renda, esse recurso sempre acaba sendo usado para o consumo de bens de mercadoria, seja por necessidade, seja apenas por prazer de gastar. (BARBOSA, 2004).

Para compreendermos melhor, antigamente havia uma espécie de consumo de subsistência, ainda nesse período, podemos identificar que as famílias eram formadas por grupos com estilos de vida previamente determinados e sem a liberdade para mudanças, dessa maneira, uma sociedade estagnada, contudo, esse estilo de vivência rompe-se com o advento das expansões de mercadoria que vinham do ocidente, assim inicia-se um processo de liberdade de escolhas e autonomia no modo de vida, dessa forma o que era visto em sentido unilateral, passa a ser visto de forma multidirecionada, gerando, com o passar dos anos, a sociedade atual, (BARBOSA, 2004).

Podemos compreender, então, que o ser humano é consumista por natureza, há uma necessidade física e da alma de consumir, ou para preencher um vazio, ou para satisfação pessoal, ou ainda, para fazer parte de um determinado grupo.

Mas e a criança, como esse consumo pode intervir direta ou indiretamente em seu desenvolvimento? A essa questão, discutiremos a seguir.

2.2 A criança e consumo

O que faz uma criança querer tanto um determinado produto?

Para respondermos a essa questão analisaremos as afirmações que seguem.

Segundo LINN (2006), o mercado de consumo vê na criança uma verdadeira mina de ouro, assim ela é o alvo do marketing para tudo, influenciando mais de US$600 bilhões em gastos anuais, e isso somente nos EUA.

As empresas de marketing consideram cada aspecto da vida de uma criança (saúde física e mental, educação, criatividade e valores), ainda segundo LINN (2006), estes aspectos são afetados negativamente pela posição involuntária da criança enquanto potencial consumidora. São afetadas negativamente porque a criança não é capaz de discernir o que é bom ou não para ela, torna-se assim mais vulnerável à ação do marketing.

> Crianças em idade pré-escolar, por exemplo, têm dificuldade em diferenciar comerciais de programas normais de televisão. As crianças um pouco mais velhas sabem fazer tal distinção, mas pensam concretamente e tendem assim a acreditar no que vêem num comercial de quinze segundos sobre bolachas e brinquedos. Até a idade de oito anos, as crianças não conseguem realmente entender o conceito de intenção persuasiva [...] (LINN, 2006, p.22).

Nos nossos dias, podemos perceber de forma clara o quanto as crianças são bombardeadas por propagandas em toda parte (em casa, na escola, nas quadras de esporte, nos playgrounds e nas ruas). De acordo com LINN (2006), elas passam quase quarenta horas por semana envolvidas com a mídia – rádio, televisão, filmes, revistas, Internet, etc.

Contudo, a televisão ainda é o maior meio utilizado pelas empresas de publicidade, mas diferente do que acredita o senso comum, a televisão não é uma simples forma de laser ou relaxamento. Autores como Gunter e MacAleer (*apud*, BAPTISTELLA), apontam que para se compreender um programa é essencial que o telespectador entenda ao menos uma parte do que o programa propõe. (BAPTISTELLA, 2001).

Ainda conforme afirmam Gunter e MacAleer (*Ibid*), a criança cria a habilidade de ver televisão ainda na infância sendo ampliada conforme desenvolve-se, isso se dá porque ela tem sua capacidade de concentração e atenção diferenciada de acordo com seu nível cognitivo, assim como da compreensão que tem do programa visto. Em uma pesquisa realisada com crianças de 3 a 5 anos foi possível comprovar que o som ou o áudio é mais importante, quando se deseja recuperar a atenção da criança; e o efeito visual é mais adequado para manter-lhe a concentração.

Assim, de acordo com as citações de Gunter e MacAleer (*Ibid*), conseguimos compreender que há o estágio do desenvolvimento infantil em que a criança é mais vulnerável, isto é, até a idade de oito anos, a criança não consegue entender plenamente um programa ou comercial, mas em partes, e segundo esses autores ainda, as crianças no seu período de desenvolvimento que compreende a fase que costumamos chamar de primeira infância, não possui conhecimento de mundo suficiente para não se deixar levar pelo que lhe é mostrado.

Outro fator relevante, explica-nos que a criança desde cedo consegue compreender que o desenho não é real, isto é, como não consegue compreender como é produzido um desenho ela o categoriza como algo fantasioso, da imaginação, (BAPTISTELLA, 2001). Enfim, com base nessas informações, podemos compreender que realmente a criança torna-se vulnerável as ações de empresas de marketing, podendo absorver, embora muitas vezes não consiga compreender o todo, o quanto é necessário ter o produto apresentado em questão, tornando-se assim uma potencial consumista, (BAPTISTELLA, 2001).

Entendemos nesta pesquisa, que há uma tênue linha entre o real e o fantasioso no mundo infantil, e que é nessa tênue linha que as indústrias do marketing investem para convencer o espectador de seu produto.

2.3 A criança como consumidora

O que leva uma pessoa a realizar a vontade de uma criança e deixar de honrar seus compromissos financeiros?

Para a doutora em psicologia Susan Linn (2006), as cidades hoje, foram transformadas em mídias eletrônicas, tornando-se como forças onipresentes movidas pelo comercialismo, competindo diretamente com os valores familiares, e é nesse ponto que há o conflito fazendo com que muitos pais acabem cedendo aos desejos dos filhos.

Ainda de acordo com a autora, há os pais que podem manter-se firmes e recusarem-se a comprar, há os que podem acostumar mal às crianças cedendo a cada pedido, ou ainda, aqueles que podem prejudicar suas finanças ao comprar mais do que realmente podem, LINN (2006).

> Estudos do “Fator Amolação” (realizado pela Western Media International, hoje com o nome de Initiative Media Worldwide), apontam que o impacto da amolação das crianças é estimado como o responsável por 46% das vendas em negócios-chave que são direcionados às crianças, e identifica também, quais são os tipos de pais mais propensos a ceder às amolações, destes, no topo da lista estão os pais divorciados e aqueles que tem filhos adolescentes ou com filhos bem pequenos (como no nosso caso relatado no início desta pesquisa). Outro ponto relevante apontado pelo estudo, é o pedido dos pesquisadores a 150 mães de crianças entre 3 e 8 anos para que fizessem um diário com os pedidos de compras dos filhos, isso durante duas semanas, esse diário apontou um total de 10 mil anotações (uma média de 66 amolações por mãe, ou cerca de 4,7 amolações por dia. O estudo mostra ainda dois tipos diferentes de amolações, a amolação persistente (ou repetidos pedidos do mesmo produto), outro

> tipo foi a amolação de importância (quando a criança dá um motivo para que os pais comprem o produto), (LINN, 2006, 59).

Segundo a pesquisa, há quatro tipos de categorias para os pais:

- Os indulgentes: são os pais que basicamente cedem a cada capricho dos filhos;
- Os companheiros: são aqueles que também querem se divertir, tal como seus filhos;
- Os conflitantes: descrevem os pais sozinhos ou divorciados, cujo comportamento de compra frequentemente é influenciado pela culpa;
- E os de necessidades básicas: são os pais que parecem ser capazes de se esquivar dos apelos dos filhos e basicamente tomam todas as decisões de compra sozinhos. (LINN, 2006, p.59).

Por fim, compreendemos com base nas afirmações acima, que o mercado de consumo e seus produtores, aproveitam-se do fator amolação dos filhos, para venderem seus produtos.

A estratégia de marketing é então, produzir uma propaganda, que chame a atenção da criança, esta sem ter ainda consciência suficiente para compreender a propaganda como um todo, a ponto de discernir se aquilo é necessário ou não, acaba querendo o tal produto, e para conseguir irá amolar, brigar ou chantagear seus pais, ou até conseguir, ou até o pai ou a mãe dizer um claro não.

Mas, como pudemos verificar, a maioria dos pais acaba cedendo ao fator amolação.

2.4 O consumo e a escola

O consumismo de hoje tem invadido muito as escolas, como por exemplo, as cantinas, onde vendem salgados, refrigerantes, balas, chicletes, sucos, doces, etc., um verdadeiro desfile de celulares, roupas de marca, Ifones, Ipod’s. Em escolas de ensino infantil, há o dia do brinquedo, que seria para trabalhar a socialização entres as crianças, mas o que ocorre na verdade, é outro desfile de brinquedos caros (que cantam e, dançam), e na maioria das vezes geram brigas.

Oestímulo ao consumo, direta ou indiretamente, tem ocorrido na escola e influencia os alunos.

Contudo vários autores apontam no sentido de que deve ser desenvolvido um conteúdo curricular que trabalhe justamente essa questão, é o que nos evidência a pesquisa de BAPTISTELLA (2001).

Segundo a autora, pesquisadores como Belloni (1995), apontam para as aptidões cognitivas e a linguagem audiovisual típicas das novas gerações, familiarizada a televisão e

jogos eletrônicos. Para a autora, esses fatos demonstram um crescente espaço tecnológico do universo social da criança, gerando dessa forma, novas formas de conhecer o mundo e, o interpretar, gerando como consequência novas formas de aprender. Assim a escola deve urgentemente, adaptar-se às novas possibilidades cognitivas desenvolvidas pela mídia eletrônica, ou seja, a imagem e a linguagem verbal constituem-se em sistemas simbólicos presentes na elaboração das funções cognitivas e, portanto, no aprendizado, (Belloni, 1995, *apud* BATISTELLA, 2001).

Isso significa que cabe a escola utilizar a imagem televisiva para educar, planejando atividades dentro do conteúdo escolar, de forma a trabalhar o conteúdo televiso, para que ao tornarem-se adultas sejam mais questionadoras e informadas.

Para Gunter e MacAller (*apud* BAPTISTELLA, 2001), a alfabetização para a televisão como forma curricular, deriva de quatro principais perspectivas teóricas, que buscam a compreensão do conteúdo televisivo, são estas:

- A mediação de impacto ou intervenção refere-se aos efeitos da mídia na população, essa perspectiva, trabalha a forma como o conteúdo interfere nos comportamentos individuais dos sujeitos, Gunter e MacAller (*apud* BAPTISTELLA, 2001);
- A obtenção do objetivo, essa perspectiva trabalha sobre a ótica das razões pelas quais as pessoas utilizam a televisão, e ao enfocar os motivos, ajuda a criança a desenvolver padrões mais apropriados de satisfação as suas necessidades social, emocional, intelectual, além de encorajar os estudantes a tomarem decisões seletas e cuidadosas sobre os costumes de televisão e a controlarem ao que assistem,Gunter e MacAller (*apud* BAPTISTELLA, 2001);
- O entendimento cultural, trabalha sobre a ótica de que a televisão é um aspecto específico da cultura em que é produzida, transportando valores dominantes, crenças e atitudes culturais e que devem ser ensinados às crianças, Gunter e MacAller (*apud* BAPTISTELLA, 2001).
- A alfabetização televisiva enfatiza as produções técnicas de programas de televisão e os respectivos contrastes com o entendimento cultural que salienta a natureza do conteúdo televisivo, Gunter e MacAller (*apud* BAPTISTELLA, 2001).

Entendemos que o mercado consumidor invadiu a escola, principalmente em relação à tecnologia de eletrônicos (como celulares, tablet’s, etc), porém não é papel da escola e seus educadores ficarem a mercê desse consumismo, ao contrário, a prática de um novo currículo que trabalhe justamente essa questão é essencial, para que essas crianças e adolescentes sejam

capazes de discernir, ou além, sejam capazes de tomar decisões seguras, não pelo que a maioria midiática quer, mas pelo que é o melhor para eles.

2.5 A teoria piagetiana

Para entendermos como acontece na infância o processo de relação entre criança e consumo e, como essa relação interfere no desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo, teremos como embasamento teórico a epistemologia genética de Jean Piaget.

A preocupação central dos estudos de Piaget era o dos processos de pensamento presentes na infância até a idade adulta, com uma visão interacionista, isto é, apresenta a criança e o homem num processo ativo de contínua interação e assim, procura entender quais os mecanismos mentais o indivíduo utiliza, nas diferentes etapas da vida para entender o mundo. (PALANGANA, 1998).

Assim, de acordo com PALANGANA (1998), para Piaget, a função do desenvolvimento não consiste em produzir cópias internalizadas da realidade externa, mas sim, em produzir estruturas lógicas que permitam ao indivíduo atuar sobre o mundo de formas cada vez mais flexíveis e complexas, assim a preocupação central de Piaget dirige-se à elaboração de uma teoria do conhecimento, que possa explicar como o organismo conhece o mundo.

De acordo com TAILLE (1992), em seu livro *BiologieetConnaissance*, Piaget escreveu que a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função das interações sociais[47], assim Piaget escreve:

> Se tomarmos a noção da interação social nos diferentes sentidos do termo, isto é, englobando tanto às tendências hereditárias que nos levam a vida comum e à imitação, como as relações "exteriores" [...] dos indivíduos entre eles não se pode negar, que desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo. (TAILLE, 1992, p. 11)[48]

Assim podemos entender que Piaget nos dá dois enfoques a essa questão do social: o que podemos entender como "ser social" e, como os fatores sociais comparecem para explicar o desenvolvimento intelectual, TAILLE (1992).

---

[47] PIAGET, Jean.*BiologieetConnaissance.* Paris 1967, p. 314 (em português, Biologia e Conhecimento: ensaio sobres as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognocitivos. Petrópolis, Vozes 1973).

[48] PIAGET, Jean. ÉtudesSociologiques. Genebra- Paris, Droz, 1977, p.242 (em português, Estudos Sociológicos, Rio de Janeiro, Forense 1973).

Sobre essa perspectiva, o ser humano não é um ser social da mesma maneira aos seis meses, ou aos vinte anos de idade, portanto sua individualidade, também não é a mesma. Para compreendermos melhor, podemos entender que para Piaget, o indivíduo herda uma série de estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) de seus pais, e assim, está predisposto a uma série de estruturas mentais, contudo ao seu contato com o meio social, poderá haver um amadurecimento mais rico do seu organismo, assim segundo Piaget, o indivíduo ao ter uma estimulação, tanto no plano físico, como no social, recebe uma interferência no desenvolvimento de sua inteligência.

Dessa forma, segundo TAILLE (1992), um ser social é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada e, como o agrupamento é a formalização dada por Piaget para descrever o pensamento operatório, decorre que tal equilíbrio das relações sociais somente é possível entre os sujeitos que tenham alcançado o mesmo nível de desenvolvimento, ou melhor, o mesmo nível operatório de desenvolvimento.

Com base nessas afirmações, podemos fazer uma conexão com o mercado consumidor infantil, ao entendermos que o marketing (televisivo ou não) de persuasão, utiliza-se desses mecanismos de desenvolvimento do indivíduo para convencer.

Para GUNTER E FURNHAM (2001), quando pensamos no mercado infantil, devemos compreender duas questões principais em que essas empresas de marketing utilizam-se, uma delas é a quantidade de crianças existentes em uma determinada área e o seu poder de consumo (dinheiro). Outra questão, o que não é uma tarefa fácil, pois há várias formas de poder de compra, como por exemplo, presentes em dinheiro, mesada, etc.

A criança segundo Piaget, tem a influência do meio em seu desenvolvimento, dessa forma a socialização da criança com o consumo acontece muito cedo, conforme afirmam GUNTER E FURNHAM (2001), muito antes de saberem o que pedem os pequenos já expressam suas preferências.

À medida que cresce, a criança torna-se cada vez mais ativa no processo de escolhas, quando da tomada de decisão de produtos e serviços a serem adquiridos, e isto só é possível quando há a socialização do consumidor. Por essa razão, os pequenos têm acesso a todo o conhecimento e as atitudes para tornarem-se consumidoras em potencial e isso se dá através dos próprios pais, dos colegas, da escola, meios de comunicação. (GUNTER E FURNHAM, 2001).

De acordo com GUNTER E FURNHAM (2001), o início desse processo de compra, começa por volta dos cinco anos, sofrendo possíveis alterações durante a infância, o que

podemos observar com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, que nos indica as fases sucessivas no desenvolvimento e das capacidades cognitivas do indivíduo,

> A estrutura de conhecimento das crianças torna-se mais sofisticada e global à medida que crescem. Assim, as crianças pequenas (4-6 anos) descrevem as compras de mercadorias com as mães em termos totalmente específicos (i. e. episódios). As crianças mais velhas (7-10 anos), por outro lado, tendem a dar descrições muito gerais (i. e. categóricas) (John, 1984). Com efeito, McNeal (19921) constatou que as crianças de de 4 a 12 anos eram espontaneamente conscientes quanto às marcas [...]. (GUNTER R FURNHAM, 2001, p. 26).

Com base nessas afirmações podemos constatar que desde pequena a criança, está inserida em uma sociedade de consumo, terá experiências cognitivas internalizadas e aprimoradas que poderá fazer dela uma potencial consumidora, por essa razão, como já constatamos, há uma indústria de pesquisa e marketing que trabalham para isso.

Por essa linha de pensamento, a criança é atingida em sua estrutura cognitiva, social e afetiva o que implica em mudanças internas profundas, assim para ela será normal consumir bens de produtos e serviços, mesmo sem necessidade, tornando-a possivelmente em um adulto consumista compulsivo e insensível as dores e dramas da vida, como temos vivenciado muito nos últimos tempos, o importante é Ter e, não Ser.

2.6 A relação da criança com o dinheiro

Para entendermos essa relação, Gunter&Furnham (2001) explicam que há vários grupos de estudos e pesquisas com o intuito de tentar compreender o funcionamento da relação criança e consumo,criança e dinheiro.

Dessa maneira, podemos dividir, segundo Gunter&Furnham (2001), uma primeira pesquisa realizada em 1979, por Berti e Bombi, em que entrevistaram 100 crianças com idade de três a oito anos e, nessa entrevista separaram esse grupo em quatro categorias distintas, assim, a primeira é de crianças que responderam as questões e demonstraram não ter qualquer ideia da origem do dinheiro (são as da faixa etária de 3 a 4 anos), na segunda categoria as crianças viam que o dinheiro surgia como algo sem relação alguma com o trabalho (pensam que alguém dá o dinheiro a quem pede), na terceira categoria entendem que a troca feita pelo comerciante no ato da compra, como sendo a origem do dinheiro e, finalmente a quarta categoria, conseguem compreender que o trabalho é a origem, ou forma de obter-se o dinheiro (respondida pela maioria da faixa de 6 a 7 e de 7 a 8).

Em uma segunda pesquisa realizada em 1981, também, por Berti e Bombi, entrevistaram 80 crianças, dessa vez as questões pautaram no valor do dinheiro e o seu conceito, identificaram seis categorias, sendo a primeira em que as crianças não tinham nenhuma consciência de

pagamento; na segunda categoria, viam o pagamento como algo obrigatório, ou seja, entendiam que o dinheiro serve para pagar tudo, não compreendendo os tipos de dinheiro; na terceira categoria, apresentaram ter compreensão entre as diferenças entre o dinheiro; na quarta categoria, compreendem que o dinheiro pode ser insuficiente; na quinta categoria conseguem fazer a equivalência entre dinheiro e objeto e; na sexta e última fase já percebem o uso correto da troca, Gunter&Furnham (2001).

Ao fazermos um paralelo com a teoria do desenvolvimento de Piaget, temos as quatro primeiras fases correspondendo ao período pré-operacional e, as duas últimas o período das operações concretas, ou seja, já conseguem fazer operações aritméticas com êxito. (GUNTER & FURNHAM, 2001).

Outras pesquisas foram realizadas, porém, para o interesse desse artigo, fixaremos nestas duas. E, assim, podemos entender melhor como se dá essa relação da criança com o dinheiro.

Em crianças menores (3 a 4 anos), essa relação é apenas de algo que pode ser utilizado para obter o que se quer, não tendo consciência da relação do valor, de troca e nem de que é preciso trabalhar para obter o dinheiro, por essa razão a criança menor irá amolar até obter o que quer, como nossa criança do início dessa pesquisa.

Já em crianças que se encontram na fase do desenvolvimento correspondente ao das operações concretas, conseguem ter essas noções como o valor do dinheiro, o poder de troca e a relação do trabalho e, por essa razão são um pouco mais compreensivas.

Considerações Finais

Ao longo dessa pesquisa, entramos no universo infantil para compreendermos como e por que a criança pode ser envolvida pelo mercado consumidor a ponto de torná-la uma grande consumista.

Assim, descobrimos que há uma grande indústria de markentig que faz estudos e pesquisas para poderem atingir diretamente na vontade da criança, por essa razão, vemos cada vez mais comportamentos de pais e filhos alterados por essa indústria de persuasão.

Contudo, nós educadores não devemos ficar passivos diante desse prospecto, a escola deve voltar-se para educar crianças, adolescentes e jovens, para auxiliá-los a construírem estratégias de resistência e compreensão em relação às mensagens publicitárias que os rodeiam.

Para tanto, novas políticas públicas devem ser repensadas com o enfoque à educação econômica formal, para que nossas crianças, desde sua tenra idade sejam capazes conceituar o valor do dinheiro e o trabalho.

Outra mudança que pretendemos encorajar nossos colegas educadores é para uma educação em que a televisão seja utilizada como um instrumento educacional, e não meramente em momentos de recreação, mas que faça parte do planejamento e objetivos escolares, tornando nossos educandos mais críticos.

O consumo não deve ser visto apenas pelo viés negativo, como algo prejudicial à vida e ao desenvolvimento humano, desde que seja trabalhado em conjunto com uma metodologia que visa formar, indivíduos bem informados e críticos, capazes de discernir o que é necessário, do que é supérfluo. Assim, não teremos meros consumidores passivamente massificados pela mídia, mas sujeitos ativos e capazes de fazer uso da mídia para seu bem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTELLA, Ester Cecília Fernandes**. A Compreensão do Conteúdo de um Comercial Televisivo na Infância.** Universidade Estadual de Campinas/SP, 2001.

BARBOSA, Lívia. **Sociedade de Consumo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FERMIANO, M. A. Belintane. **Pré-adolescentes ("tweens") – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica.** 2010. 475f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2010.

GUNTER, Barrie; FURNHAM, Adrian. **As crianças como consumidoras:** Uma analise psicológica do mercado juvenil. Lisboa Instituto Piaget, 2001. 304p.

LINN, Susan. **Crianças do consumo:** a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

PALANGANA, IsildaCampner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky:** A relevância do Social. São Paulo: Summus, 2001.

TAILLE, Ives de La. **Piaget, Vigotsky e Wallon:** Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

O INCENTIVO DA LEITURA NA BIBLIOTECA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Paula Aparecida Tenório de Albuquerque[49]

[49] Graduanda em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (paulaalbuquerque30@hotmail.com)

Angela Harumi Tamaru[50]

Resumo

Um dos grandes desafios para o docente nas séries iniciais do ensino fundamental é o desenvolvimento do hábito da leitura. Este trabalho analisou os referenciais teóricos relacionados ao tema e desenvolveu uma proposta de trabalho em que o docente possa ter como embasamento uma experiência sobre o incentivo da leitura na biblioteca nessas séries. Grande parte das unidades escolares possui um acervo fantástico de livros na sala de leitura e muito pouco é utilizado ou são utilizados por uma parte bem reduzida dos alunos. Com a nova proposta de currículo da Secretaria de Estado de Educação, governo estadual, aliada a proposta do Ministério da Educação e governo federal, há proposta de leitura e letramento nas diversas áreas do conhecimento, havendo a necessidade de um trabalho coletivo para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras dos educandos em todas as áreas para que possa chegar a uma educação de qualidade e formar o cidadão consciente pleno de seus deveres e direitos e ainda com condições de atuar em sua realidade social para transformá-la. Aos educandos com dificuldades de aprendizagem, pode-se contar com a contribuição do profissional psicopedagogo que atuará de forma a identificar as dificuldades e apontar caminhos para a solução.

Palavras-Chave: Competências. Habilidades. Intervenção.

Abstract

A major challenge for teachers in the early grades of elementary school is to develop the habit of reading. This study examined the theoretical frameworks related to the topic and developed a proposal for work in which the teacher can have an experience like foundation on encouraging reading in the library in this series. Much of the school units has a fantastic collection of books in the reading room and very little is used or are used for a much reduced students. With the proposed new curriculum of the State Department of Education, State Government, together with the proposal of the Ministry of Education and the federal government's proposed reading and literacy in the various areas of knowledge, with the need for a collective effort for the development of skills and competencies readers of learners in all areas so you can get a quality education and train citizens fully aware of their rights and duties and still able to act on their social reality to transform it. For learners with learning difficulties, you can count on the support of the professional educational psychologist who will serve to identify the problems and point the way to the solution.

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

***Keywords**: Skills. Skills. Intervention.*

1 Introdução

Vários estudiosos relacionados à educação vêm observando as questões relacionadas à alfabetização, à leitura e à produção textual, inclusive o que ocorre com os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem e altos índices de reprovação e evasão escolar. Entre as mais pertinentes ao contexto, encontram-se as relacionadas ao ensino da língua materna, ou seja, a língua portuguesa. Após vários anos de estudos, muitos alunos ainda encontram grandes dificuldades para escrever com proficiência um texto coeso e coerente, demonstrando que, com o modo de se ensinar atual, não se consegue sucesso do aprendizado esperado.

Muitas vezes, o professor até tenta demonstrar que o avanço do processo ensino aprendizagem da leitura não está sendo positivo, mas são raros os momentos em que este pode ser ouvido. Sendo assim, pode-se entender porque o profissionalismo e a profissão do professor são tão ignorados e os educadores, tão desmotivados, pois não é interessante que o educador consiga realizar um trabalho produtivo em relação à leitura e a escrita. O professor, mesmo sendo um formador de opiniões, não consegue realizar um bom trabalho por falta de investimentos financeiros na educação.

Enquanto educador há que se refletir sobre a função primordial da escola, que deveria ser propiciar aos alunos condições para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos, bem como que atuem, criticamente, em sua realidade social. Em se tratando da função social da escola, pode-se citar Soares (1995, p. 73), que considera que a perspectiva de trabalho da escola transformadora é a que está consciente de seu papel político na luta contras as desigualdades sociais e assume a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social.

2 Discussão Bibliográfica

Para realização deste trabalho de pesquisa sobre o incentivar da leitura na biblioteca nas séries iniciais do ensino fundamental, investigou-se que o hábito pela leitura se desenvolve desde criança se incentivado pelos adultos. Bamberger (1995) afirma, em sua obra **Como incentivar o hábito pela leitura**, que o aluno é levado a esse ato pelo conhecimento da importância da leitura, mas que, por várias motivações e interesses específicos que correspondem a sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual, não mantém o hábito da leitura. Em sua tarefa, o professor deve ter a percepção dessas motivações e interesses, para que consiga manter tal hábito:

> Se conseguirmos fazer com que a criança tenha sistematicamente uma experiência positiva com a linguagem, antes que as revistas ilustradas e a torrente de imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa tomem dela, estaremos promovendo o seu desenvolvimento (BAMBERGER, 1995).

Podemos incentivar a leitura desde o início do desenvolvimento da criança, antes de formar sua linguagem, assim terão conhecimento de uma boa leitura e não se deixarão levar pelas imagens rotuladas aos meios de comunicação.

O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura inicia-se em idade pré-escolar, através da narração de histórias e da leitura em voz alta, sendo orientado pelos professores, familiares e pela própria biblioteca em sua escola. Para induzir à leitura, o professor necessita incentivar, na sala de aula, leitura e discussão em grupo, bem como frequentar a biblioteca da escola, a fim de que possa ter a prática.

> (...) a leitura é um processo preceptivo durante o qual se reconhecem símbolos, em seguida ocorre a transferência para conceitos intelectuais. Essa tarefa mental se amplia num processo reflexivo à proporção que as ideias se ligam em unidades de pensamento cada vez maiores. O processo mental, no entanto, não consiste apenas na compreensão das ideias percebidas, mas também na sua interpretação e avaliação. Para todas as finalidades práticas, tais processos não podem separar-se um do outro; fundem-se no ato da leitura. (BAMBERGER, 1995, p. 12)

A leitura deve ser planejada de acordo com a capacidade dos alunos e sua compreensão com o conteúdo do texto. À medida que progrida a leitura, os professores devem avançar no entendimento para leitura de compreensão, interpretação, crítica e criativa e nunca menosprezar suas fases. Na intensidade com que o aluno vai descobrindo e tendo compreensão de uma boa leitura, torna-se um leitor crítico e capaz de ter suas próprias interpretações do texto. Vemos que o aluno, quando alfabetizado, toma como hábito a leitura desde que esta lhe seja proporcionado de maneira correta.

De Paulo Freire (1996), a obra **A importância do ato de ler** alerta-nos do mito de que o aluno, uma vez alfabetizado, torna-se leitor. Com essa visão restrita, estamos, na verdade, disseminando uma ideia simplificada a respeito da complexidade do ato de ler e, mais do que isso, contribuindo para que não ocorra questionamento a respeito do assunto.

Muitas vezes, o aluno é alfabetizado de maneira inadequada ou nem é levado a essa prática da leitura. Devemos, no entanto, levar o incentivo pela leitura de uma maneira que o aluno tenha o prazer de ler um bom livro e possa ter o conhecimento da língua culta.

> ... a escola pode não ficar no meio do caminho, o que quer dizer: dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário. Neste caso, a criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizado de maneira insatisfatório, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer.(ZILBERMAN, 1998, p. 59)

O autor enfatiza que, ao analisar se o aluno alfabetizado se torna de fato um leitor, ao que tudo indica, o que falta nas escolas é incentivá-lo à leitura e interpretação de textos bem como frequentar a biblioteca e ler diversos gêneros textuais, vivenciando a sua realidade, a fim de que se torne um aluno crítico.

Nesse campo específico, a importância da leitura para o aluno é durante toda a idade escolar e sua vida adulta, que a escola proporcione um ambiente rico, onde possam interagir diferentes gêneros textuais e a biblioteca servindo como um instrumento importante, que possibilita ao aluno escolhas textuais e propostas pedagógicas que o incentivam ao gosto prazeroso pela leitura.

Para que haja bons leitores nas escolas, o professor deve ser o principal mediador do aluno com a leitura, fazendo-os ver que a leitura é interessante e desafiadora. A biblioteca da escola deveria atualizar os livros de forma que contribuíssem para o prazer e interesse dos alunos. Os educadores, em parceria com o bibliotecário, poderiam contribuir com atividades que despertariam curiosidades nos alunos, as quais os conquistaria.

Bamberger afirma:

> A principal deficiência de muitas bibliotecas escolares é não oferecerem escolha suficiente. As crianças têm de pegar o que encontram, e, quando o livro não [se] ajusta aos seus interesses, sentem-se decepcionados, em lugar de desenvolverem-se os hábitos de leitura, são prejudicados. (1998, p. 78)

Observamos que muitas escolas não possuem um ambiente agradável para prática da leitura, o que deveria ser a biblioteca escolar; sem contar que esta não fornece livros de qualidade e quantidade que possa desenvolver o hábito da leitura pelos alunos.

O professor deve ser um incentivador do aluno pelo gosto da leitura e mostrar que o livro lhe acompanhará pela sua vida e de todos que possuem tal hábito.

A autora Raquel Villardi, em sua obra **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para vida inteira**, dedica este livro ao professor que sabe da necessidade de desenvolver o gosto pela leitura em seus alunos, da importância do livro na vida de todos, do quanto a formação de professor é incompleta nessa área, das inúmeras limitações que nossa profissão nos impõe, e que, por tudo isso, sabe o quanto é difícil trabalhar eficientemente a literatura infanto-juvenil na escola.

Para formar grandes leitores, críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. E queremos mostrar aos educando que, com prazer, isto é possível e mais fácil do que parece.

Analisa o quanto é importante o livro em nossas vidas e que devemos passar aos nossos alunos o gosto pela leitura.

Podemos ensinar a importância da leitura, mas pouco se tem feito no sentido de instrumentalizar o professor na realização dessa prática. A maioria das escolas possui o material didático a ser seguido pelos professores, invibializando por parte destes qualquer investimento nas atividades de leitura, promovendo apenas o preenchimento de ficha de leitura. O ato de ler possibilita o meio pelo qual é possível compreender o mundo. As atividades de leitura no processo de ensino-aprendizagem vêm vinculadas por meios da palavra escrita. Ler é construir uma visão de mundo, compreender o que nos chega, através da leitura, ser crítico às informações colhidas de forma a exercer sua própria cidadania. O professor deve incentivar a leitura, proporcionando atividades diversificadas que estimulem o ato de ler e o crescimento intelectual e social da criança.

A importância da leitura na vida do cidadão não corresponde ao empenho dos professores para trabalhar sem recursos diversificados, utilizando apenas livros didáticos que são fornecidos pelas escolas a quem exerce sua função, muitas vezes, sem o apoio dos pais do aluno.

Para Vygotski (1998, p. 7), a linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente, produzindo formas linguísticas e atos sociais. A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho.

Atualmente, sabe-se que, fora da instituição escolar, o aprendizado é muito mais motivador, pois a escola nem sempre utiliza a linguagem do aluno. Percebe-se, assim, que a escola exclui, reduz, limita e expulsa seus alunos: seja pelo aspecto físico, sejam pelas condições de trabalho dos professores, sejam ainda pelos altos índices de repetência e evasão escolar ou pela inadaptabilidade dos alunos, pois a norma culta padrão é a única variante aceita, e os mecanismos de naturalização dessa ordem da linguagem são apagados. (SOARES, 1995, p. 36)

Analisando as questões apresentadas sobre a leitura e a escrita, nota-se que estão ligadas à concepção que se tem sobre o que é a linguagem e o que é ensinar e aprender. As concepções que a escola aceita sobre a leitura e a escrita estão diretamente ligadas aos objetivos atribuídos a essa escola e à escolarização.

Para Cagliari (1989, p. 26), a escola transmite uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade e parte do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita.

A escola desconsidera que a escrita ultrapassa sua estruturação, e a relação entre o que e como se escreve demonstra a perspectiva de onde se enuncia, e a intencionalidade das formas escolhidas. (GUIMARÃES, 1995, p. 8) A leitura, por sua vez, ultrapassa a mera decodificação porque é um processo de (re) atribuição de sentidos.

Cagliari (1989, p. 48) realiza uma crítica à escola que trabalha de forma a considerar apenas a aquisição da linguagem na norma culta e considerar que esta concepção de leitura e

escrita como decifração de signos linguísticos transparentes e de ensino e aprendizagem como um processo cumulativo é o único processo válido para aquisição da leitura e escrita.

As atividades discursivas podem ser compreendidas como as ações de enunciado que representam o assunto que é objeto da interlocução e orientam a interação. A construção das atividades discursivas dá-se no espaço das práticas discursivas. (MATENCIO, 1994, p. 17) Essa visão contemporânea da construção dos sentidos, seja pela fala, pela escrita ou pela leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais as quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo histórico de socialização.

Considerar esse ponto de vista requer mudança de postura, pois a diferença linguística não é mais vista como deficiência. (CECCON, 1992, p. 62) O trabalho com a leitura e a escrita adquire o caráter sócio-histórico do diálogo, e a linguagem preenche a representação social: a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKTIN, 1992, p. 95)

A partir das generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. (VIGOTSKI, 1997, p. 30) Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada em uma palavra. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido; não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (VIGOTSKI, 1998, p. 156)

Refletindo sobre essa perspectiva, a evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica mudam de acordo com o contexto vivido. Pode-se considerar que, assim como a alfabetização, a leitura também é de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual do ser humano, sendo que esta deva ser uma leitura de qualidade que representa a oportunidade de ampliar a consciência e a visão do mundo.

Na atualidade, o desenvolvimento tecnológico contribuiu e vem contribuindo para agravar o enorme distanciamento do homem com o livro, comprometendo de tal forma que a saudável relação do leitor com o livro está deixando de existir.

Na obra de Vera Teixeira de Aguiar, **Leitura em crise na escola:as alternativas do professor**, esta menciona que o processo de democratização que a escola brasileira vem experimentando trouxe um aumento de números de estudantes, porém a instituição se preocupa mais com as provas do vestibular. Nesses períodos, nem o estudante é atendido como deveria, nem o professor trabalhar como gostaria, já que não consegue suplantar carências de variadas espécies. A leitura deve ocupar um lugar de destaque na escola, a qual se depara com a concorrência da tecnologia e a comunicação.

O professor deve incentivar o aluno à prática da leitura, estimulando-o a frequentar a biblioteca escolar, um ambiente destinado a privilegiar a leitura, mas que nem sempre preenche de modo satisfatório a tarefa que lhe cabe.

Analisando a obra de Vera Teixeira de Aguiar, a proposta da autora vem discutindo o sentido da leitura na escola e oferecendo alternativas práticas de ação na sala de aula e na biblioteca que buscam soluções para leitura e caminhos enriquecedores para os alunos.

A obra de Lígia Chiappini de Moraes Leite relata uma reflexão sobre o ensino de língua e literatura, afirmando que, no seu tempo de estudante, literatura brasileira, literatura portuguesa e língua portuguesa pertenciam à disciplina chamada português. Seu estudo era realizado através da escrita, da leitura, da fala, buscando estudar a literatura no seu sentido mais

complexo, sendo que era estudada com o mesmo professor só que em horários diversificados. A autora menciona que, usando da prática da leitura, surge então a idéia de levar o aluno à leitura, visando à prática de produção de texto, em que o professor se encarrega de indicar obras literárias para os alunos, como contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais, romances e novelas, com o objetivo de tornar o ato de ler uma tarefa essencial rotineira em que os alunos possam trocar livros.

Na obra será utilizada a pagina 88, Prática da leitura na escola, menciona que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/ autor mediado pelo texto. A leitura é busca de informações, não necessariamente aquela que se faz com textos de jornais, livros científicos, mas também utilizados textos literários adquiridos ou retirados da biblioteca escolar.

O educador deve adotar o hábito de frequentar a biblioteca, incentivando a leitura e possibilitando o aluno ao conhecimento através da literatura. A escola precisa recuperar o prazer de ler dentro dela, buscando a interação professor-aluno-escola para que possa formar alunos críticos.

A obra de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2002), **A leitura rarefeita**,mencionacomo é lenta e dificultosa uma consciência literária no país e igualmente árdua a criação dos mecanismos de produção e circulação de obras literárias. Partindo dos textos e indo às instituições e às políticas e práticas educacionais, e destas aos textos, as autoras produziram um estudo rico e matizado, de consulta obrigatória por todos os interessados na literatura e na história da leitura no Brasil. A sociedade passou a ser mais complexa, mais postos de trabalhos surgiram e a necessidade de escolarização tornou-se evidente, mudando os costumes e os hábitos culturais, e a educação passou a ser vista como necessária ao desenvolvimento econômico e cultural.

O direito do cidadão, independente da raça, gênero ou posição social, de ter acesso à

leitura ou outro bem cultural está fundamentado tanto nos instrumentos legais de Direito Internacional quanto nos textos legais vigentes no Brasil. O trabalho de leitura além da sala de aula possibilita que o indivíduo adquira habilidades e competências necessárias ao estudo em todos os níveis de educação e em todas as áreas do conhecimento, tais como criticidade, observação, expressão de ideias e reelaboração de conhecimentos.

Essa obra das autoras menciona que houve mudança na literatura brasileira e nos hábitos culturais, fazendo com que as escolas possibilitassem a leitura dentro das salas de aula ou utilizasse outro ambiente como a biblioteca. O grande desafio hoje dos educadores e outros profissionais envolvidos na educação como, por exemplo, os bibliotecários, é promover o acesso à leitura e formar leitores. Estes com capacidade de interagir com o texto, dar-lhe novos significados e expor criticamente suas ideias. Dessa maneira, serão formados sujeitos agentes de sua própria aprendizagem e, portanto, aptos para agirem sobre a realidade social e exercer sua cidadania, pois a leitura amplia visão de mundo e estimula a imaginação e racionalidade. Partindo do pressuposto de que ler é imprescindível para a formação cidadã é que podemos criar o projeto cantinho do Livro que ganhou um viés interdisciplinar, tendo em vista a busca pela interação e re-significação dos textos e conteúdos trabalhados na execução do projeto em relação às várias áreas do conhecimento.

3 Metodologia

O método utilizado foi a pesquisa qualitativa, com pesquisa bibliográfica sobre o tema e o emprego de duas ferramentas para coleta de dados, que foram observação e entrevista. A resolução da problemática de pesquisa se desenvolveu anos iniciais de uma escola particular do ensino fundamental. A observação científica exige o planejamento, o que e como vai ser observado, saber a história da classe que está sendo observada e também a do educador, dessa forma obté m-se informação direto da fonte.

A segunda ferramenta de coleta foi a entrevista semiestruturada. Entrevistamos professores da rede particular, com algumas questões prontas formuladas junto a orientadora, que nos proporcionaram a possibilidade de, no decorrer da entrevista, formular novas questões baseadas nas respostas dos entrevistados. Essa ferramenta possibilita movimentar as questões que estavam em primeiro, podendo ser colocadas em último (vice-versa) mediante a conversa (entrevista); deve-se respeitar o entrevistado sendo pontual e cordial. O entrevistador consegue só algumas informações sobre o que acontece na leitura ou se os professores se sentem capacitados ou não para sua tarefa educacional, a partir da entrevista e, dessa forma, o aprofundamento do assunto decorrente da sala de aula pode ser obtido por meio de observação, cuja forma de registro pode ser através de anotações.

Quanto à pesquisa bibliográfica, as obras mencionadas relatam a importância da leitura durante toda a idade escolar e sua vida adulta, que a escola proporcione um ambiente rico, onde possam interagir com diferentes gêneros textuais, e que a biblioteca seja um instrumento importante, que possibilita o aluno a escolhas textuais e propostas pedagógicas que o incentiva ao gosto prazeroso pela leitura.

4 Resultado

Os resultados apresentados fazem parte de um estudo de caso realizado em uma escola do SESI no interior de São Paulo, cuja biblioteca realizou um projeto que teve o nome de Incentivo à Leitura, no qual temos a parceria dos professores. As atividades foram elaboradas em planos de aulas com cada série, assim havia a divulgação dos livros do acervo. As séries realizavam atividades com livros emprestados da própria biblioteca.

O projeto aumentou o número de leitores, com isso surgiu a ideia de confeccionar um folder, que continha o ranking dos livros mais lidos e depoimento de seus leitores, que resumia o assunto. Além dos alunos, o projeto estendeu-se para os funcionários que também eram convidados a ler.

Na biblioteca, mensalmente eram expostos painéis divulgando as atividades de cada série e o livro utilizado, assim todos os alunos e professores tinham acesso aos livros e podiam elaborar suas atividades para próxima semana.

Os resultados apresentados a seguir foram obtidos por meio de entrevista.

A bibliotecária entrevistada tem 28 anos e atua na profissão desde 2007, sendo chefe de uma biblioteca escolar faz 4 anos. Aprecia o que faz, pois, segundo ela, o papel do Bibliotecário é muito importante no processo de ensino-aprendizagem, sentindo-se parte do desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, o que a motiva muito mais para continuar colaborando. No primeiro contato com os alunos dessa instituição, ela conta que sentiu-se com uma grande responsabilidade. Num primeiro momento, teve que conhecê-los para identificar quais as preferências de gêneros literários e sempre trabalhando em conjunto com o professor.

Alémda experiência da instituição particular**,** trabalhou durante 2 anos na Prefeitura Municipal de SP, que atendia a comunidade e as escolas de Ensino Fundamental I e II. Segundo ela, era muito diferente o contexto que a Biblioteca estava inserida, não existia trabalho em conjunto com os professores de acordo com o plano docente, eram projetos de incentivo a leitura independentes. Nessa instituição particular, desenvolveram o Projeto de Incentivo à Leitura, que trouxe maior interesse pela leitura dos livros ou gêneros trabalhados; aumento nos empréstimos domiciliares; participação no processo de alfabetização e de escrita, no qual houve um aumento no hábito de leitura pelo número de empréstimos e no aumento da frequência dos alunos no ambiente da biblioteca em outros horários sem o professor. E muitos alunos a procuram para mostrar livros que compraram ou para contar histórias que leram incentivados pelo projeto.

Os projetos de incentivo a leitura são desenvolvidos em parceria com o professor e administrador a partir do plano docente e das expectativas que o professor pretende desenvolver naquele bimestre, com isso, trabalham em conjunto para atingir todos os objetivos. Os professores estão sempre prontos em ajudar e reconhecem a importância da leitura no processo de formação.

O Administrador preza muito para que a biblioteca esteja inserida no contexto escolar e apoiou a biblioteca e também incentivou os professores para que dessem total abertura para que a Biblioteca pudesse atuar nesse processo.

A proposta de um projeto desenvolvido na biblioteca deve contribuir para que os educadores avaliem suas percepções sobre a leitura e adquiram um hábito de ler, analisando as maneiras adequadas para que ocorra a leitura. O bibliotecário e os professores são sujeitos ativos na educação, pois têm contato direto com os educandos. O bibliotecário é aquele que acolhe os alunos no primeiro dia de aula e permanece durante o ano letivo. Assim diz a entrevistada: “como ignorar a presença do aluno, como não ouvi-los e proporcionar uma educação de qualidade para aqueles com quem nós convivemos e que estão sob nossa responsabilidade? É o crescimento individual de cada ser.”

5 Considerações Finais

Ao considerar as pesquisas realizadas nos referenciais bibliográficos, pode-se dizer que trouxeram inúmeros resultados significativos acerca das dificuldades encontradas pelos alunos no processo da leitura e da escrita. A experiência obtida foi relevante em todos os aspectos educacionais.

Os conhecimentos adquiridos serviram como suporte para a prática pedagógica. No entanto, acredita-se que, para acontecer o avanço na prática da leitura e da escrita, é preciso que os professores sejam comprometidos com a desmistificação das relações sociais, tenham clareza teórica e estimule a presença, a discussão, a pesquisa, o debate e enfrentamento de tudo com que se constrói o ser. Alem do mais, que esse profissional seja reflexivo em sua prática pedagógica, deve ser sensível à apreensão de possibilidades alternativas, deve ter consciência de que é passível de erros, esteja sempre se questionando no seu fazer em sala de aula, indo além das atividades imediatistas, tendo em mente o tipo de homem que quer formar. Compreende-se que o processo de leitura e escrita inicia muito antes de a criança entrar em contato com o mundo adulto, recebendo estímulo para depois chegar à escrita convencional.

Percebe-se também que o professor, para atuar de forma a incutir o hábito da leitura em seus alunos, necessita de conhecimentos prévios sobre as dificuldades apresentadas para tal e de uma metodologia que possa contribuir de forma que o desenvolvimento e gosto pela leitura não seja algo imposto e sim espontâneo, dando liberdade para que o aluno leia e o que lhe for conveniente e lhe dê acesso às prateleiras de livros, seja na biblioteca ou na sala de leitura, com alguém que lhe oriente ou não, mas que o docente não exija o tipo ou o título de livro que o aluno deve ler.

Agradecimentos

É preciso ser muito forte para superar momentos difíceis e lidar sempre com o novo. Sonhei muito e boa parte desse sonho corri atrás e com esforço me vesti com cada um deles. Nada para mim surgiu muito fácil, pelo contrário,venci situações e conquistei objetivos com e sempre superando meus limites, lembrando que foi com muito esforço, dedicação e coragem fazer o que fiz.

Agradeço em primeiro a Deus, a minha família que tanto amo e respeito, principalmente meus pais Paulo Tenório de Albuquerque e Dejacira da Silva que foram verdadeiros educadores, não poderia esquecer meus irmãos Rafael e Carlos e minhas irmãs Cristiana e Fabiana e meus filhos Gleyce e Giovany, meus subrinhos Bruna, Gustavo. Aos amigos que adquiri nestes quatro anos Alessandra Moraes, Dayane Coalho, Edineia Marques, Ediane Amoroso, Maria Aldeniza, Maria Edilane, Tatiane Batista, companheiras da graduação de Pedagogia, a Ângela H. Tamaru que possibilitou a reflexão da importância de ser um profissional qualificado e sábio, respeitando o ser humano e sua capacidade. Obrigada a todos

por fazerem parte da minha vida.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, V. T. de. Leituras para o 1° grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 85-105.

BAKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CECCON, C (org). **A vida na escola e a escola da vida**. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura** – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita**: leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de texto e a escola**. São Paulo: Autores associados, 1994.

PILETTI, C. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NO FRACASSO ESCOLAR HÁ UM ALGOZ?

Tatiane batista[51]
Roberta Rodrigues de Oliveira Guimarães Lacerda[52]

Resumo
Com o propósito de investigar o fracasso escolar no interior do ambiente educativo, bem como relação professor-aluno, a questão central pautou-se na importância desta relação para o

[51] Graduanda do curso de Pedagogia da faculadades Network, Campos Nova Odessa.

[52] Graduada em Pedagogia e Educação Fisica; Especialista em Atividade Motora Adaptada-Unicamp; Especialista em Libras nível I – concluído e II (em execução); Mestranda pela Faculdade de Medicina de Jundiaí; Docente da Faculdade Network; Docente do Ensino Fundamental I-Paulinia;

desenvolvimento social e emocional da criança e assim buscou conscientização para os problemas de dificuldade de aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldade. Realidade. Avaliação e Educação.

Abstract
In order to investigate me failure of school within the educational environment as well as teacher-student relationship, the central issue was based on the importance of this relationship to the social and emotional development of the child and so sought awareness the problems about learning disability.

Keywords: *Difficulty. Reality. Evaluation and Education.*

1 Introdução

A presente reflexão procura analisar os envolvidos no processo de aprendizagem, analisando o compromisso de todos os personagens que estão inseridos no contexto escolar, sendo eles: pais, alunos, professores e a escola.
Assim a reflexão tem como objetivo trazer estudos recentes no que se refere ao fracasso escolar e seu principal problema às dificuldades de aprendizagem, abordando perspectivas psicológicas. Ao longo do trabalho é possível notar os avanços nessa área de pesquisa. O trabalho traz em seu embasamento teórico um breve histórico das dificuldades de aprendizagem. Em seguida, algumas concepções que norteiam as relações de ensino e aprendizagem e como se dá a aprendizagem, quais são seus processos e características. Ao longo do trabalho podemos ver detalhadamente alguns sintomas e causas das dificuldades de aprendizagem. Completando a presente pesquisa abordo o papel do professor e da família nesse processo. Qual a sua importância e suas influencias no desenvolvimento de um individuo em formação.

2 Revisão Bibliográfica

Ao longo dos anos a preocupação com o fracasso escolar causados pela dificuldade de aprendizagem vem aumentando, levando em consideração o fracasso existente no âmbito escolar. Essa é uma preocupação vinda de profissionais da educação e dos familiares dos alunos desde antigamente, o debate sobre dificuldade de aprendizagem não é recente. Desde a Revolução Industrial na Inglaterra e a Revolução Política na França, a educação de massa passou a ser considerada necessária pelos burgueses, já que até essa data as classes sociais que tinham acesso à educação eram a nobreza e o alto clero. (CARVALHO, 2007, p. 29)

Podemos ver que devido a essa educação em massa o índice de analfabetismo ao longo dos anos aumentou havendo preocupações nesse aspecto de dificuldades e fracasso escolar. Os professores diante dessa situação se viram com problemas a serem diagnosticados e estudados. Ocorrendo essas questões na realidade escolar "a dificuldade de aprendizagem foi inicialmente objeto de estudo da medicina, no final do século XVIII e século XIX, período em que foram realizados em laboratórios e em hospícios, estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria." (MEIRA, 2002, p.28).

Apareceram assim os grandes testes a fim de classificar os alunos com dificuldades na aprendizagem. Segundo Carvalho, 2007 baseado em Claperède, os alunos diagnosticados através dos testes deveriam formar salas de acordo com as suas aptidões, formando assim classes homogêneas, a escola sob medida.

Segundo Monarcha, 1997 através das transformações sociais e econômicas, ocorridas entre 1910 e 1930, ocorrem o inicio de um novo tempo. Por conta das mudanças busca-se o novo para a educação, surge então o escolanovismo. Com essas novas concepções, vigentes em uma sociedade capitalista aparecem os testes de inteligência a fim de medir eficiência e rendimento, desencadeando o julgamento dos indivíduos. Por meio dos testes era possível classificar as pessoas e mandar para salas diferentes. As salas eram compostas por alunos ditos "normais" ou "especiais", era um meio pelo qual podia-se racionalizar para o processo de segregação.

Com a psicologia influenciando nas concepções vigentes da época, a psicanálise modifica o pensamento de aluno "anormal" para "criança problema",

Em um olhar imediato e superficial vem logo a reflexão de que a causa do fracasso escolar é a deficiência na formação do professor, como se esse problema se baseasse em uma única causa. Nesse sentido, (CAMPOS, 2009) explica que o problema é antigo e engloba vários fatores, como os poucos recursos econômicos que alunos de famílias carentes recebem e, tendo a escola como um desses recursos, não encontra um ambiente afetivo de amizade e carinho para considerar a escola sua segunda casa. Algumas escolas acabam rotulando a criança como "alunos que não aprendem que não querem saber de nada" (CAMPOS, 2009, s.p), partindo desta concepção há uma hipótese em que o aluno possa vir pensar que ali não é um lugar para ele.

Para Campos (2009) a família, também tem uma participação no fracasso escolar, no desinteresse e abandono acadêmico da criança, pois desde muito novas, elas têm que trabalhar para ajudar a sustentar a casa, outros procuram recursos marginais como a prostituição e, às vezes, até viram reféns do tráfico.

Ainda neste contexto, o autor reforça que "a escola se sente impotente para trabalhar com essa clientela, o que aos poucos vai excluindo-os e jogando-os na marginalização" (CAMPOS, 2009, s.p). No entanto, o autor conclui que a formação dos professores é indispensável à aprendizagem, para isso, é necessário que as universidades ofereçam recursos de boa qualidade e que posteriormente, a escola deva assumir seu papel social.
Nesse sentido ressaltamos segundo Gripino (2006).

> "A escola, em sua função social, tem um olhar constante voltada à sociedade, conectando seu saber com a prática cotidiana do aluno, preparando-o para o exercício profissional. A experiência de vivenciar as situações de aprendizagem ensinar o convívio em grupo, indispensável para vida e o trabalho" (GRIPINO, 2006, s.p).

Cada professor deve assumir seu papel enquanto agente de transformação social, que segundo Bulgraen (2010).

> "Pensando nessa prática social, o professor deve estar ciente de que não basta tratar somente dos conteúdos atuais em sala de aula, mas sim, também, resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social" (Bulgraen, 2010, s.p).

Nesse contexto Campos (2009) afirma que não somente escolas e professores deveram assumir seu papel, mas também os governantes devem dar mais suporte as famílias carentes, garantindo às mesmas acesso as leis, na prática para que possam diminuir a incidência do fracasso escolar. O autor em sua analise, em nenhum momento apontou o professor como único responsável pelo fracasso, e sim trouxe um contexto geral, tendo como hipótese que a maior parte desse fracasso é do sistema, que não oferece assistência necessária para mudar essa situação.

Diante desse descaso, a família geralmente, por ser leiga, acaba culpando a escola e professores, quando não acaba responsabilizando-os por estruturas que deveria ser construídas em casa e não na escola.

Assim entendemos que em algumas situações, os pais chegam mesmo a passar toda a responsabilidade para a escola, e por mais que também tenham responsabilidades educacionais tanto quanto escola e professores, há uma necessidade de auxílio para realizar este ensino com melhor satisfação para os alunos, "a família está precisando da parceria das escolas, que ela sozinha não dá conta da educação e socialização dos filhos". (SOARES,s.d, p.1 apud POLARIM,2007, p. 14)

2.1 Dificuldades de aprendizagem dos alunos nas escolas publicas e particulares

Vemos que a aprendizagem ocorre a partir do momento em que a criança compreende, portanto o papel do professor é indispensável, pois provocará aprendizagens significativas de acordo com os estágios de cada aluno. Desenvolverá um trabalho considerando a realidade de cada criança. O professor estabelece uma relação de construção, onde participa ativamente do processo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim é muito importante a relação do professor com o aluno, pois essa relação irá proporcionar avanços tanto na prática do professor quanto na aprendizagem dos alunos. Dentro desse trabalho realizado, o professor enquanto formador, precisa refletir diariamente e constantemente sobre sua prática dentro de sala de aula. Por conta disso, o professor deve planejar suas atividades a priori a fim de que os alunos possam avançar em suas hipóteses primárias. Além de todo o respeito com a criança, devem-se respeitar também suas necessidades fisiológicas, emocionais e intelectuais. Diante dessa relação e respeito mútuo, as crianças podem participar ativamente do ambiente em que estão se desenvolvendo, compreendendo suas atividades e adquirindo novos conhecimentos.

Tem também a ocorrência de conflitos entre os alunos. Acontecendo esses conflitos é necessário um trabalho visando sempre à aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para uma intervenção produtiva temos de procurar as resoluções desses problemas de maneira objetiva e esclarecedora, visando à compreensão dos alunos. (Os conflitos podem acontecer de duas maneiras: individual e o individuo com o outro).

Segundo De Vries e Zan (1998), diante desses conflitos as crianças podem criar autonomia em resolver problemas e desenvolver estruturas de conhecimento. Dentro dessas interações, ao longo da rotina, o aluno passa a considerar a visão do outro, se desenvolvendo intelectual e moralmente. Dessa maneira, podemos enxergar o conflito como um meio pelo qual a criança pode evoluir em suas singularidades.

O meio em que vivemos é um fator primordial no processo de composição da escrita, como também, para todas as aprendizagens do ser humano, o que demonstra a importância e, especialmente, a necessidade de sua consideração também no que se refere às dificuldades enfrentadas pelas crianças, carregando para toda sua vida o que teve acesso na infância.

Nessa perspectiva, vários estudos têm afirmado que as crianças que frequentam um ambiente familiar, escolares, social e economicamente favorecidos apresentam condições mais adequadas ao aprendizado, diferente daquelas que não têm os mesmos privilégios. Com as dificuldades de aprendizagem que demonstram em uma perturbação ou em processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, pode manifestar-se por não possuir uma aptidão perfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos.

As dificuldades de aprendizagem dos alunos em escolas públicas e particulares brasileira trazem à tona a reflexão da autora Drugowich, onde apresenta o fracasso escolar centrado em um todo, ou seja, envolve todos que participam. É necessário distinguir aquilo que é da criança e aquilo que pertence ao meio no qual ela está inserida e, para isso, afirma: "muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem são reações compreensíveis de crianças

neurologicamente normais, porém, obrigadas a adequar-se às condições adversas das salas de aulas" (DRUGOWICH, 2005, p. 25).

Nesse sentido a necessidade do professor reconhecer outro padrão contemporâneo de aprendizado, como qualquer outro profissional da época atual, deve buscar metodologias que atraem o interesse dos alunos, de acordo com a realidade dos mesmos. O professor não pode ser acomodado, alguém que já considere ter chegado ao máximo em sua sabedoria. Pelo contrário, deve estar sempre crítico em relação ao seu método de trabalho no sentido de que sinta que há sempre algo a mais a fazer, em que ainda há muito que aprender.

Assim fazer tentativas, experimento de novos procedimentos a ser trabalhado em sala de aula se faz importante para aprendizagem. O professor deve sempre procurar aperfeiçoar o seu trabalho, lendo jornais, revistas especializadas e atualizadas, novos livros, etc... Para fazer da sala de aula suas pesquisas e também suas conquistas.

Para isso há uma necessidade de uma boa organização interior da escola levando em considerações as vivências, os conhecimentos e as informações que o docente carrega e a forma de ver e viver no mundo moderno faz necessária para a reorganização do sistema educacional.

Ao analisar o fracasso escolar, Baeta (1992), contesta o uso "carente" (BAETA, 1992, p. 20) como uma forma de explicar porque algumas crianças, especificamente as pobres, têm mais dificuldades de aprendizagem. Por fim, faz algumas sugestões sobre como adequar o ensino às características dos alunos, da periferia. No entanto, conclui que a situação dos "mitos" deve, necessariamente, ser resultado de um trabalho, de um esforço interdisciplinar que aproxime o mundo acadêmico e as redes de ensino.

Nesse momento, finaliza com palavras resumidas, porém muito importantes para o tema abordado, afirmando "que a escola exerça seu papel de transmissora de conhecimento, sem esquecer que deve atuar com sujeitos do conhecimento coerente com o objetivo de desenvolver cidadãos críticos, capazes de construir uma sociedade democrática" (BAETA, 1992, p.22).
Pantarola (2008), em seu artigo, também faz uma aplicação de questionário com professores, alunos e pais para entender como eles veem como enfrentam o fracasso escolar. Com o objetivo de refletir o fracasso escolar e sua relação com a auto-estima do aluno, identifica e analisa o comportamento dos professores, pais e alunos diante do problema, reconhece os fatos que o influenciam e investiga possíveis dificuldades de aprendizagens. No entanto, a autora reforça que "muito pouco se conseguiu fazer para resolução ou erradicação do mesmo no sistema educacional" (Pantarola, 2008, p.13).

Nesse momento, deve-se lembrar que as causas do não aprender é inúmeras, o que possibilitaria a verificação de várias hipóteses de solução para o problema, cabendo identificar e dar o tratamento adequado para cada situação.

Pantarola (2008), em sua conclusão, define que a reprova é ineficaz, que acaba rotulando o aluno como incapaz, afetando sua auto-estima e agravando os preconceitos e estereótipos, resultados das práticas e processos que constituem decisões referentes ao sistema educacional entre professor, aluno e pais no que diz respeito à vida escolar.

De acordo com a escolha do tema, este trabalho tem por objetivo visualizar soluções para um problema antigo, o problema do fracasso escolar, especificamente no trabalho com a língua escrita, por assim entender, que apesar do nosso modelo educacional se fazer compartimentado em disciplinas, a língua é o elo aglutinador, é um instrumento interdisciplinar, é preciso pensar na língua como um elemento chave que perpassa todas as disciplinas e não como uma gaveta separada que se abre somente nas aulas de Língua Portuguesa. Desde o início da escolarização nacional, o termo fracasso escolar vem assombrando o meio educacional busca-se explicá-lo, compreendê-lo e solucioná-lo.

Esta reflexão acerca do trabalho com a linguagem escrita na escola, considerando que apesar dos conteúdos estarem divididos em disciplinas esta pode se tornar um grande fator

interdisciplinar, uma vez que o uso da mesma se faz presente em todas as disciplinas, assim como na vida social o uso da língua é um elemento imprescindível para uma leitura de mundo.

Na escola ao contrário, muitas vezes a Língua Portuguesa aparece desconectada das demais disciplinas, como se não fizesse parte de um mesmo contexto. O tempo é o grande vilão do cotidiano escolar, por isso a necessidade de se dividir saberes que devem ser dominados num determinado período, e isso é uma pratica constante inclusive nas aulas de língua portuguesa, porém se a maneira na qual as coisas vem acontecendo, não está oferecendo resultados satisfatórios, é hora de resignificar o cotidiano escolar, e pensar no trabalho com a linguagem escrita num contexto interdisciplinar e que a prática escolar se aproxime da prática social, pode ser uma alternativa eficaz.

2.2 Fracasso escolar, especialmente no trabalho com a língua escrita

Muitas vezes convivemos com uma linguagem escolar (separada da vida), enquanto nossos alunos convivem em sociedade com objetivos distintos para se ler ou escrever, por isso nesse artigo irá compreender uma forma de diminuir essa distância existente entre as funções social e escolar. Lerner (2002, p. 19-20), salienta que essa divergência pode levar a uma situação paradoxal, ou seja, a autora afirma que se a escola levar em conta que deve ensinar os alunos a ler e escrever, simplesmente para instrumentá-los, estes não aprenderá a ler e escrever para outras finalidades, ou seja, aquelas usadas em sociedade.

Vemos frequentemente, que nossas crianças e jovens têm dificuldades de interpretar o que leem e para escrever pequenos textos, o que denota a presença do fracasso escolar, porém com uma pequena diferença do que ocorria em anos anteriores, antigamente os alunos acabavam por abandonar as escolas, hoje permanecem, porém muitas vezes longe do rendimento esperado.

Tratando-se da compreensão da realidade não poderíamos deixar de citar Freire (1980, p. 26) que enfatiza o processo educativo como um ato de conscientização, despertando o indivíduo para a compreensão de si.

Mais do que entender o processo educacional e trabalhá-lo por meio de uma prática linearista, a sensibilização para um trabalho pedagógico consistente sobre a totalidade, deve orientar a totalidade do contexto educacional, onde o aluno e suas inter-relações são objetos centrais.

Freire (1980, p. 39-40), fala do tipo de homem que se espera formar é preciso pensar uma educação que liberte e não que domestique ou subjugue, assim o "homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la".

Ferreiro 1999 afirma que dentro do próprio trabalho com língua existe uma separação entre seu uso social e o que de fato ocorre no cotidiano escolar. Ela salienta que é comum encontrarmos numa introdução de plano de alfabetização, como objetivos mencionados, "o prazer da leitura" e "expressar-se por escrito", porém:

Tratar o aluno como indivíduo, observar suas dificuldades e desenvolver um trabalho para ajudá-lo a superar suas dificuldades.

Desenvolver atividades prazerosas, que prendam a atenção das crianças. Desenvolver projetos de ensino aprendizagem que envolva a participação da família, de forma que o mesmo passe a rever seus conceitos e a valorizar a escola na vida de seus filhos.

Realizar trabalhos extra-sala, de forma que os alunos possam visitar ambientes diferentes, percebendo o mundo ao seu redor na perspectiva do ensino aprendizagem. Estes são alguns dos objetivos específicos, os quais evidenciaram na intenção de interferir no problema do "fracasso escolar dos alunos", como futuros pedagogos, queremos deixar nossa marca, fazer a diferença e contribuir para uma educação de qualidade.

Não é um processo natural aprender a ler e escrever. Conforme a colocação de Emília Ferreiro, "a língua escrita, de modo similar à língua oral, é uma invenção social" (1990, p. 14). Isto quer dizer que a linguagem oral e escrita, não emerge naturalmente da interação com os pais e outros adultos mesmo que ambos sejam igualmente.

É por isto que a autora coloca que é preciso, no processo de leitura, que se empregue uma série de estratégias.

É necessário também salientar que o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo se processam através de sua ação sobre o meio físico e a interação com o ambiente social, onde a leitura e a escrita exercem papel central na aquisição e construção do conhecimento.

No entanto, a aquisição do domínio dos atos de leitura e escrita constitui-se num campo amplo, de evolução constante e que envolve fatores sociais, culturais, afetivos e psicológicos fundamentais no desenvolvimento de todo este processo, ou, em outras palavras, "é um conjunto de processos paralelos em interação, que atendem simultaneamente a níveis diferentes da estrutura do texto" (FERREIRO, 1990, p.169).

De outra maneira, Emília Ferreiro explica o processo de aprendizagem da leitura e da escrita:

> Podemos pensar na leitura como sendo composta de quatro ciclos, começando com um ciclo ótico, que passa a um ciclo perceptual, daí a um ciclo gramatical, e termina, finalmente, com um ciclo de significado. Mas à medida que a leitura progride, segue-se outra série de ciclos, e logo outra e outra. De tal modo que cada ciclo segue e precede outro ciclo, até que o leitor se detenha ou até que a leitura tenha chegado ao final. (FERREIRO, 1990, 169)

Diante desta percepção, a aprendizagem da leitura e escrita é um processo que acontece de forma contínua e gradual. Cada criança na escola tem características particulares de aprendizagem que envolve também o seu grau de maturação e os conhecimentos pré-adquiridos da vivência extra-escolar. Esse processo acontece no interior do indivíduo de forma cumulativa, onde o mesmo reorganiza seus conhecimentos reformulando suas ideias e mudando seu comportamento conforme o que está vivendo. Constitui-se em etapas progressivas, nas quais o sujeito vai integrando experiências auditivas, verbais e visuais, diferenciando sons e símbolos uns dos outros, atribuindo-lhes significados e armazenando-os na memória.

> Buscar os fatores que dificultam a aprendizagem da capacidade de leitura e escrita pelos alunos não é tão simples, principalmente quando se tenta identificar os responsáveis, quando, segundo Monteiro, "cria-se um círculo vicioso de caça às bruxas onde a escola culpa a família, que culpa o professor, que culpa o governo, que culpa os técnicos, as gestões administrativas; que culpam o professores, que culpam os alunos" (MONTEIRO, 2004, p.41).

Como diz Mara Monteiro (2004, p. 41), essa busca pelos empecilhos da aprendizagem se faz complexa pelo fato de ser "muito grande o leque de possibilidades dos fatores que podem estar impossibilitando a aprendizagem do sujeito. [...] É importante conhecer as causas dos problemas de aprendizagem para se fazer um diagnóstico com mais segurança.". Monteiro dá sequência, agrupando essas ideias em problemas de ordem orgânica, emocional e social: "a todo tempo o sujeito sofre interferências em seu organismo, em seu emocional, em seu meio, o que influencia diretamente em sua maneira de ver o mundo, de senti-lo e desejá-lo. Quando ele chega à escola não pode deixar para o lado de fora da porta todas essas influências" (2004,).
Ferreiro 1990 também compartilha desta ideia ao afirmar que:

> A linguagem escrita é um produto da história cultural e não um resultado da evolução biológica. [...] Pode-se considerar a cultura como os padrões de ação rotineiros, tanto ações individuais (comer, comunicar-se com os outros, etc.) como sistemas sociais de

> ações (economia, política, educação, etc.). [...] Portanto, a compreensão destes padrões culturais implica necessariamente a compreensão da história do grupo. Por certo, grupos diferentes enfrentam problemas diferentes e têm, às sua disposição, diferentes recursos. (Ferreiro, 1990, p.172).

Diante do pensamento da autora e ao contrário do que muitos leigos pensam o nível de inteligência de uma criança não é fator determinante para sua alfabetização, depende de mais fatores. Tal afirmação pode ser comprovada ao vermos que o fator crucial na alfabetização é a dificuldade para reconhecer palavras, e que os processos psicológicos subjacentes a essa dificuldade estão relacionados com problemas de decodificação fonológica, os quais, por sua vez, se devem a competências precárias para segmentar os componentes da linguagem (palavras, sílabas, letras, fonemas). Outra comprovação está relacionada ao fato de que tanto o problema de base – fonológico – quanto seu sintoma – reconhecer palavras –, pode ser remediado com intervenções intensivas.

Assim, os problemas de aprendizagem na leitura e escrita podem ocorrer tanto no início como durante o período escolar, o que requer uma investigação no campo em que eles se manifestam concomitante com esforço, compreensão, colaboração e flexibilidade de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais e professores. Sempre é comentada a aprendizagem da leitura e escrita porque é através destes que começam a decodificar melhor.

Fatores ambientais são decorrentes das possibilidades que o meio lhe fornece, quantidade e qualidade de estímulos, características de moradia, bairro, escola, acesso a lazer e esportes, à cultura (MONTEIRO, 2004). É por isso que tanto se afirma que o processo de aprendizagem de uma criança de classe menos desfavorecida é um tanto mais demorado que o de uma criança com uma classe mais favorecida, uma vez que esta dispõe de quantidade e variedade de estímulos capazes de garantir seu desenvolvimento cognitivo. Ela desenvolve conforme seu meio favorece, muito ou pouco.

Existem variados tipos de problemas, assim como os relacionados ao meio, têm sua origem no contexto familiar, na gestação da criança, no nascimento ou até mesmo problemas genéticos, na postura inadequada do professor, na adaptação ou não do aluno à escola, assim surgem os sentimentos de rejeição, ansiedade, baixa estima fobias, inibição, indisciplina, e, conseqüentemente a dificuldade para potencializar a aprendizagem. Não deixando de mencionar a parte que a criança tem problemas como dislexia algum tipo de síndrome que com o pouco contato que o professor tem com ela, já dar para perceber ou visivelmente. Com a universalização das crianças nas escolas a vem tendo maior descobertas destes casos é onde a escola deve perceber e encaminhá-los para um profissional adequado conforme a necessidade.

Geralmente esses casos são identificados a partir de certos comportamentos da criança, como por exemplo, indisciplina ou apatia. Nesses casos, a ela não consegue aproveitar todas as suas potencialidades e não desenvolve a aprendizagem com a eficiência que poderia. Com isto, o diagnóstico e o tratamento deste tipo de problema devem ser realizados tanto pela família e quando isto não acontece a escola provavelmente vai perceber e encaminhá-la. Nos casos de suspeitas de problemas psicológicos obterão mais êxito quando tratados por psicopedagogos, em parceria com a escola e família.

2.3 As dificuldades de aprendizagem referem-se á realidade de cada aluno

Sempre voltamos à questão que as crianças menos favorecidas têm seu desenvolvimento cognitivo prejudicado pelas circunstâncias vividas principalmente no campo pedagógico. Desta forma, não se pode deixar de mencionar a relação existente entre sujeito-família-dificuldade, sobre essa abordagem.

Soares (1994) afirma: As desigualdades sociais é que seriam responsáveis pela diferenças e rendimentos dos alunos, as condições de vida que gozam as classes dominantes e,

em conseqüência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância de características – hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola.

Por mais que o Brasil pode estar se desenvolvendo más as nossas sociedades é caracterizada por situações de injustiça e desigualdade. É a realidade o que o autor diz; esses problemas atingem as crianças que passam a enfrentar inúmeras dificuldades em sua aprendizagem, compreender esses problemas é, portanto, o ponto de partida para o professor/escola tomar rumos ao seu trabalho, porque as dificuldades que os alunos enfrentam na instituição escolar geralmente estão ligadas às suas estruturas familiares. Já dizia Piaget (1987, p. 336) "as possibilidades de todos os seres humanos são, teoricamente as mesmas, diferenças, caso se apresente, dever-se-ão, ao meio solicitador". A concretização da aprendizagem depende e muito da realidade, do dia-a-dia de cada um.

No entanto, temos um caso – o segundo – em que a família demonstra incentivar o desenvolvimento na criança do prazer pela leitura/escrita, chegando a conseguir bons resultados com as outras duas crianças, mas nada de muito significativo com a criança observada.

Esse caso específico nos leva a acreditar que, por mais que a família e a escola incentivem, é preciso que a criança desenvolva por si só os pré-requisitos necessários à aquisição da capacidade de aprendizagem.

2.4 Um reflexo da realidade da criança

A questão sócio-econômica interfere na prática de esportes por exemplo. Em nenhum momento dos casos analisados as crianças têm o hábito de participar periodicamente de um grupo que pratique determinado esporte, isso pode ser devido ao fato de que, em nossa região, a maioria dos grupos que praticam algum tipo de atividade física organizada está ligada à iniciativa privada, ou seja, estas práticas estão ligadas a academias ou profissionais que alugam clubes e quadras e cobram daqueles que participam.

Muitos moram em lugares desenvolvidos e acham que no Brasil não encontram este tipo de realidade, más infelizmente ainda acontece e é isto que é o intuito do trabalho também, mostrar que tem muita gente, inclusive crianças com uns meio desfavorecidos afetando seu desenvolvimento.

As crianças desta escola, não apenas as analisadas, mas, quase todas dos bairros que rodeiam a escola, não possuem nenhum tipo de atividade extracurricular, ou seja, quando saem da escola, ficando ociosas e acabando desenvolvendo atividades que não lhes auxilia em seu desenvolvimento cognitivo.

Se tratando de dificuldade de aprendizagem na leitura, os professores em geral tendem atribuir a culpa desse problema à questões familiares como falta de apoio, de incentivo, de informação e, principalmente, de acesso a livros. Preocupam em transferir o problema da dificuldade de aprendizagem à família, que muitas vezes, enfrentam outros problemas (relação conjugal, financeiros, vícios, problemas de saúde, analfabetismo entre outros fatores intervenientes) e não considerando a gravidade da situação.

É claro que o argumento dela fica adequado neste ponto de vista uma vez que uns dos casos verificados demonstram deficiências do apoio familiar por ela própria. Diante disto, a importância da instituição no desenvolvimento cognitivo da criança que já é considerado grande passa a ser primordial e solidária já que não conta com a e que há uma escola mais ampla que esta, pois é ela que é o responsável mediador entre a criança e a sociedade.

Diante desta responsabilidade, voltada para os profissionais da educação, em especial os professores, o que se pode fazer para atenuar ao nível de dificuldade de seu trabalho é um levantamento prévio da realidade extra-escolar de cada aluno com dificuldade ou defasagem de aprendizagem, para identificar a quantidade e a qualidade de bagagem já existente nele, as experiências vivenciadas na leitura e escrita.

Isto é o que descreve Ferreiro (1999).

> Em primeiro lugar, os professores devem saber, tanto quanto possível, a respeito do que as crianças aprenderam a partir das situações de uso da língua escrita nas quais participaram fora da escola, especialmente quanto àquelas crianças cujas experiências não foram realizadas principalmente com livros. (...) Esse é o significado importante do princípio pedagógico de "começar ali onde a criança se encontra". (FERREIRO, 1990, p.136).

É preciso que a escola busque efetuar um trabalho em conjunto, de forma dinâmica que estimule a vontade dos alunos para facilitar sua aprendizagem.

2.5 As responsabilidades no processo de ensino

A averiguação da dificuldade de aprendizagem é um estudo amplo que requer busca de muita pesquisa, estudo interdisciplinar voltado aos diferentes especialistas e profissionais da saúde.

Se tratando de aprendizagem, não se restringe apenas às responsabilidades escolares, os fatores fora destes ambientes também são de fundamental importância neste contexto educacional, pois diz respeito à meio de convivência, à direção e ao ritmo da vivência do desenvolvimento. É neste ideia que o envolvimento familiar é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, já que é a primeira fonte de relações sociais do individuo e é onde ele vive depois que está fora escola, e neste seio, é possível se estabelecer formas necessárias para que haja possíveis dificuldades de aprendizagem principalmente se tratando de famílias menos desfavorecidas.

Trata-se de uma pessoa com uma normal, porém, que aprende de uma forma diferente, pois esta carrega certa dificuldade que o professor deve trabalhar buscando meios que favoreça seu desempenho da melhor forma possível conforme sua necessidade. Ela só apresenta uma dificuldade acentuada entre o potencial atual e o potencial esperado como qualquer outra criança. Porém há casos diferentes, pois cada uma tem uma desenvoltura diferente, umas mais rápidas, outras mais lentas. Isto depende muitas vezes, de onde esta criança de desenvolve no âmbito extra-escolar, ela desde bebê aprende e se desenvolve carregando consigo para o resto da vida.

aprendizagem, termo este que foi e é proposto nomes, os mais usados é a dislexia e dentre outros, sem mesmo levar em consideração a hipótese de certa dificuldade do aprendiz ou até mesmo o método da aula proposta pelo professor se está sendo ou não coerente com a realidade da turma. Este última deve ser revisto regularmente.

Está distante de transformar desse relato uma realidade para a maioria das crianças brasileiras. Faltam muitos itens como: vontade política, consciência crítica de todas as partes que se relaciona com o meio escolar e, principalmente, conhecimento científico e colocação em prática. O fracasso escolar visto como consequência do meio social, da contemporaneidade transcendente, as instituições particulares no seio das quais foi estruturada a singularidade do ser psíquico e leva-nos a questionar pela lógica inconsciente de nossa época um modo de ser que atravessa a História, todo o tecido social e todas as instituições.

2.6 A avaliação no processo ensino aprendizagem

A verificação sobre o conceito de avaliação com intuito de entender as práticas avaliativas a partir do conceito de educação, comunidade aluno e escola, nos direciona a pensar sobre a reflexão que aponta as possíveis possibilidades distanciamento que dar para ver distante e focalizar de forma crítica as práticas que vem sendo desenvolvidas e reorientar aquilo que

está favorecendo a aprendizagem do aluno, Orientando alunos a aprender e também professores a ensinar.

Antigamente, o ensino era desenvolvido de forma autoritária não era permitindo a iniciativa ou espontaneidade do aluno na realização ou criação de qualquer atividade, era um ser passivo. O ensino era centrado no professor tendo só ele como um ser ativo. Ele apresentava conteúdos totalmente desvinculados da realidade dos estudantes, totalmente fora do contexto dificultando assim o entendimento do que estava estudando.

Embora que não é nenhuma novidade ouvirmos que tem escolas ainda desta forma, más, a avaliação era realizada pelos alunos de forma de exame oral ou escrita, através da memorização, expondo somente o que viu em sala de aula.

Atualmente já está bastante diferente a avaliação qualitativa superou a quantitativa. É o que afirma Demo (2004).

O autor explica que ouve a mudança de provas e exames que tinham a intenção de reter ou passar o aluno a uma série seguinte, para uma forma de avaliação democrática que avaliação; o aluno é avaliado como um todo e não só as questões memorizadas, são verificadas a qualidade do que aprendeu. Conforme coloca Loch (2000), será preciso entender que:

> [...] que avaliar não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da auto critica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos (p. 31).

A autora explica que para acontecer a avaliação qualitativa têm que haver uma qualificação dos meios educacionais, instrumentos, metodologias, técnicas. Embora isto se tornasse reação de estranheza para os profissionais que estão acomodados com a forma antiga de avaliação a continuar agindo até da forma costumeira. É o que coloca Saul (2010 s/p): “Não se trata exclusivamente de adotar novos conceitos, mudar procedimentos, instrumentos, definir novas escalas, mudar regulamentos, ou de uma forma mais ampla, assumir novos paradigmas”. Esta reação de desconforto dos professores quanto ás mudanças das práticas educativas demonstra a complexidade de efetuar mudanças profundas na avaliação, pois isto vai mudar muitas adaptações no entorno das práticas do professor.

Para Hoffmann, a avaliação deve ser feita diariamente, em todo decorrer de acesso do aluno no ambiente escolar, onde professor fazendo a mediação da aprendizagem com o aluno que está em desenvolvimento.

> O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Esta relação que ambos tem serve para melhorar o que enxergou como errado e melhorar cada vez mais o que viu como correto. Transmitir, verificar, registrar e assim evoluir no sentido de uma avaliação reflexiva favorecendo uma troca de idéias entre e com seus alunos de um saber enriquecidos na compreensão dos assuntos estudados.

3 Metodologia

O vigente trabalho foi desenvolvido através da pesquisa bibliográfica que "procura explicar um problema a partir de referencias teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental" (CERVO e BERVIAN, 2007, p.60).

Para tal pesquisa citada acima também foram utilizados meios eletrônicos como: computador com acesso a internet, em busca de sites, bibliotecas virtuais, em bancos de dados das universidades e outros sites autorizados, que contribuiu para reflexão de vários autores que trataram o fracasso escolar como tema ou parte central, procurando assim, fazer um estudo da minha investigação neste documento.

Meu interesse se deu devido à gravidade que o problema alcança no Brasil, entretanto o fracasso escolar é tema relevante para as pesquisas em educação. A quantidade de estudo sobre o tema é um dos fatores que colaboraram para a visibilidade do mesmo.

4 Considerações finais

Diante de todas essas mudanças precisamos compreender que o individuo é o que ele vive, ele é produto das relações que estabelece ao longo de sua vida, por conta disso devemos estar atentos ao que proporcionamos para os nossos filhos e alunos. Tudo isso afeta o desenvolvimento da aprendizagem. Um fator importante e que está presente no contexto familiar é o respeito e a imposição de limites, Os limites devem ser vivenciados na família, na casa de cada sujeito, criança, adolescente ou adulta. Hoje, nos bancos escolares, o que mais se percebe é a falta de limites nas relações familiares, isso se torna claro na escola. Famílias disfuncionais facilmente demonstram suas irritações e sentimentos descontrolados através das comunicações dos estudantes em sala de aula. As crianças e adolescentes que vivenciam esse tipo de relação expõem facilmente essa irritação, extrapolando limites, pois não conseguem conviver com as diferenças familiares. (CASARIN, 2007, p.86).Ancorando-se nas dificuldades de aprendizagem e no papel familiar, vemos que muitos alunos não possuem orientações dos pais e não possuem também limites para uma convivência social. Isso é fruto do ambiente em que esse indivíduo está inserido.

Agradecimento

A Deus agradeço o meu mais profundo amor em teu nome. Foram muitos momentos de alegrias sucessos e vitórias, como também tropeços, fraquezas, e desânimos, mas tua luz esteve comigo por todo tempo que sempre me protegiam dos momentos mais difíceis. Agradeço aos meus pais Ezequiel e Vera que sempre me apoiaram nessa jornada dando-me estrutura para que me tornasse a pessoa que sou hoje, não poderiam esquecer meu filho Guilherme a quem me dediquei todo esforço por ser uma criança amável para comigo mesmo eu estando ausente nesse período. Ao meu amor Paulo Eduardo pelo carinho e paciência nos meus maus momentos e por me conceder a satisfação de ser mãe novamente, uma bela menina que está por vir daqui a alguns meses. Aos meus irmãos Angélica, Jeferson e sobrinhos Mayara, Matheus e Gabrielly, amigos que adquiri nestes quatro anos Márcia, kenia, Cristiane, Paula Solange, Gabriela, Amanda, Eleni, Fátima e Rosemeire companheiras de graduação do curso de Pedagogia. Obrigada a todos por fazerem parte da minha vida.

Referências

BAETA, Anna Maria. **Fracasso escolar: mito e realidade**. Serie ideias n.6, São Paulo: FDE, 1992.

CAMPOS, Francisco de Oliveira. **Fracasso escolar e as deficiências na formação dos professores**, 2009. Disponivel em:<http/webartigos.com/artigos/o-fracasso-escolar-e-as-deficiencias-na-formaçao-do-professor/23750/>Acesso20/MAI/2013 17:20

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. **Família e aprendizagem escolar**. 2007. 86f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Física, Porto Alegre, 2007.
DE VRIES, Rheta e ZAN, Betty. **A ética na educação infantil – o ambiente sócio – moral na escola**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
CERVO, Amado Luz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto. **Metodologia cientifica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
DORNELES, Beatriz Vargas. As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. In: **Pátio. Revista Pedagógica: Fracasso escolar, o que é? quem fracassa?** 20000
DRUGOWICH, Adriana Luppi. **Fracasso escolar: responsabilidade de todos**. Campinas, SP 2006.
FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.
FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes. 1980.
HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. Educação e realidade**,** 1991.
http/www.planetaeducação.com.br/.../educaçãoetecnologia/artigo-família>Acesso 09/JUN/2013 18:38
LERNER, Delia..**Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa.. Porto Alegre. Artmed. 2002.
LOCH, J. M. de P. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória**. In: Química na Escola, nº 12, novembro, 2000
MONARCHA, Carlos.Lourenço Filho. **A organização da psicologia aplicada à educação:** São Paulo, 1922-1933.
MONTEIRO, F. P. T. **Fracasso escolar: o discurso do sujeito que fracassa.** Fracassa? 97 fl. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
PANTAROLA, Regina Sviech. **A relação da auto-estima com o fracasso escolar**. Paraná, 2008.
PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. **A imagem mental na criança: estudo sobre o problema das representações imagéticas.** Porto (Portugal): Livraria Civilização, 1980.
SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2000.
LOCH, J. M. de P. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória**. In: Química na Escola, nº 12, novembro, 2000.

A CONTRIBUIÇÃO DA MUSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange dos santos [1]

Magda. j. Andrade Barros [2]

Resumo

A pesquisa aqui apresentada focaliza as práticas musicais nas escolas de educação infantil, seus objetivos e contribuições no processo de desenvolvimento da criança. Teve como objetivo investigar a presença da música e suas respectivas articulações entre as dimensões teóricas e políticas da educação infantil escolar presentes nos discursos oficiais e sua relação com as dimensões práticas das atividades pedagógico-musicais para crianças de quatro a seis anos de idade. Teve a intenção de discutir os processos de constituição do conhecimento escolar na educação infantil, como essas bases teóricas têm dado e podem dar subsídios ao trabalho com música nas escolas, tomando-a como linguagem e área de conhecimento científico e artístico.

Palavra chave: música, educação infantil, desenvolvimento.

Abstract

The research presented here focuses on the musical practices in preschools, its objectives and contributions in the development process of the child. Aimed to investigate the presence of

music and their joints between the theoretical and political dimensions of early childhood education school present in official discourse and its relation to the practical dimensions of pedagogical and musical activities for children aged four to six years old. Intended to discuss the formation processes of school knowledge in early childhood education, how these theoretical foundations have given and can give grants to work with music in schools, taking it as the area of language and scientific knowledge and artistic.

Keyword: *music, early childhood education, development.*

[1] Aluna da Faculdade de Licenciatura de Pedagogia Network- Nova Odessa- SP

[2] Professora da Faculdade de Educação Física e Pedagogia Network - Nova Odessa SP Mestrando em Ciências da Saúde área de Morfologia e Patologia- Faculdade de Medicina de Jundiaí

Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte e Educação Física - LEPEEF IASP Hortolândia SP

Especialista em Ciência do Treinamento – IASP Hortolândia SP

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a música como elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser e a harmonia pessoal, fazendo facil a integração e a inclusão. Sendo a música um fator importante na educação (CHIARELLI, 2005).

O trabalho fala ainda do papel da música na educação, não apenas como experiência estética, mas também como facilitadora do processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, e também ampliando o conhecimento musical do aluno, afinal a música é um bem cultural e seu conhecimento não deve ser privilégio de poucos. Sugere que a escola deve oportunizar a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado (JEANDOT, 1993).

No entanto, na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana; o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza, pelo homem e nas diferentes culturas. Sabemos que a música é uma das formas significativas de expressão artística. Conforme as diferentes épocas e culturas, o indivíduo ou o grupo expressam suas emoções mais profundas, ou o seu pensamento musical, e uma das polêmicas mais importantes no domínio da música, que tem sobrevivido por séculos, com fortes argumentos de ambos os lados da contenda, é saber se ela expressa conteúdos externos de qualquer natureza, ou se expressa a si mesma.

Metodologia

A metodologia de investigação orientou-se por uma abordagem de caráter empírico-qualitativa, norteada por estudos bibliográficos, documentais. A relevância da presente pesquisa está na possibilidade de revelar elementos importantes que viabilizem, por meio de uma reflexão mais profunda, um diálogo mais caloroso com as políticas educacionais para esse segmento da educação básica, fomentando o início do debate que aproxima a Educação Infantil da Educação Musical. Por fim, as análises sobre o sentido e o significado das práticas pedagógico- musicais no contexto da Educação Infantil sinalizam alguns problemas e limites, apontando, no entanto, possíveis caminhos para superá-los.

Uma breve história da música

Música na tradução do dicionário Aurélio é a arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido.

Para (BRÉSCIA, 2003) a música, não é apenas para um momento de curtição mas serve como crescimento espiritual fazendo rica a sensibilidade e da força ao nosso ego, que nos fundamenta como o ser humano, durante o nosso viver.

Os primeiros registros da história da música datam de 40.000 a. c. no período denominado pré- histórico, em que se encontra figuras humanas que apreciam dançar,cantar ou tocar instrumentos musicais. Sendo estas realizadas por imitações dos sons da natureza e de animações as repetições de cantos e rituais. No Egito, eram usados instrumentos, como flautas, alaúde e harpas, sendo essas atividades musicais direcionados para a metafisicas, saúdes, magia, politicas, comemorações e guerras. Já na Grécia, estava as vivencias do dia dia entrelaçadas com atividades profanas e religiosas, coletivas ou particulares. O canto gregoriano surge no período medieval e se conteve por varios séculos como expreções musicais do período, com carater sagrado, na maior parte de sua existência. No período clássico havia uma revolução entre as tendências do barroco e as características dos clássicos. E ele se preocupava pela forma musical, dando importância a claridade e silêncio com expressão melódica mais resumido e claridade de cor. A nobreza trouxe a música classica que os seus criados que tocavam em seus jantares. Beethoven trouxe o pensamento romântico trazendo consigo a preocupação com a formalidade, intelectualidade e com a emoção. Sendo assim as melodias tornaram- se mais apaixonadas, harmonicas e tornan- se mais ricas. Modernismo, já no século XX surgiram várias tendências com vários estilos como o neo- clássico e neo- romantismo. Fica marcante as melodias curtas e fragmentadas, sendo ritmos vigorosos e dinâmicos, numa explorão de ritmos ao mesmo tempo (BENNETH, 1986).

No Brasil a música surge através da mistura de elementos europeus, africanos e indígenas, trazidos pelos colonizadores portugueses escravos e padres jesuitas, que utilizava nas reuniões religiosas para chamar atenção da fé cristã, os indios já habitantes tinham suas próprias praticas musicais. No Brasil as primeiras manifestação musicais, que fica marcada na historia, e a dos padres jesuitas, com o intuito de aumentar o público da igreja e não da educação ou manifestar-se artisticamente através da música (FRANÇA, 1953, p. 7).

Desenvolvimento da criança

Em contrariedade a educação anterior, alguns especialistas e estudiosos voltaram- se para uma concepção de "infância única", sendo mais próxima de uma corrente racionalista. Algumas pesquisa que influêncian ainda hoje a educação infantil atualmente. Como o desenvolvimento

moral (conduta da criança) psicologico (pensamento da criança) e pedagógico (aprendizagem da criança) nessa concepção. Estabelecendo um desenvolvimento padrão para a criança da educação infantil. Destacando a teoria do desenvolvimento moral, sem explicitar mas voltada para a formação do cidadão, teorias direcionadas a diciplinar e condicionar para a realização de tarefas desde a infância, sendo considerada privada culturalmente o individuo que não se encaixa nesse padrão. Jean Piaget na sua teoria epstemólogica, apresenta contribuições seguindo as fases do desenvolvimento da criança, oferecendo atividades que favoreção o desenvolvimento em determinada fase ou idade de cada criança envolvendo um meio de convivio. Sigmund Freud sua contribuição é referente a estrutura do pensamento, primeiro dando importância ao (id) que está do inconciente, em segunda ao (ego) que está conciente e ao (super ego) restrições divido as convenções sociais. LEV. S. Vygotsk. Apresenta a teoria psicológica, contribuiu para a zona de desenvolvimento da criança. Sendo suas teorias na maioria contraditoria as de Piaget. Faria uma reviravolta nas épocas em que lhe antecederam. Para ele o educaador devia ser o mediador dos conheimentos no século XX, espalhou- se a ideia de concepção única de infância, contribuido com especialista ou congressista nacionais e internacionais. (PCNs).

Para Piaget o que importa para o desenvolvimento cogntivo não são as repetições dos atos que a criança compreende isoladas, mas sim o que dessa ações podem ser transmitidas. Ele chama de lógica das ações, quando a criança inicia o processo de coordenação dos seus esquemas, colocando em ordem no espaço e tempo em que suas ações. De acordo com suas teorias a criança tem seu desenvolvimento cognitivo em estágios ou período, no qual falamos dos sensório motor que é de 0 à 2 anos e o pré- operacional dos 2 anos aos 7, cada estágio desse momentos definem um desenvolvimento, ao decorrer desses período a criança vai construindo estruturas cognitivas. Algumas mudanças qualitativas é que avisa a passagem de um estágio para o outro. Estes estágios vem um subsequênte ao outro, sendo sempre a mesma sequência na criança, única mudança é o ritmo em que é adquirido, algumas abilidades e tendo influência também do meio em que vive (PALANGANA, 2001).

Edução infantil

A Educação Infantil no Brasil é considerada nova, teve seu surgimento na época da Revolução Industrial que teve seu inicio pelo final do século XVIII conhecida também como Revolução Comercial (MORAIS, 2003 p.79).

Essa revolução, troxe consigo um novo estilo de vida para as mulheres que até então eram encubida de cuidar e educar seus filhos. Deixaram de ser dona de casa e deram inicio a uma vida profissional fora de casa, ingressando pelo mercado de trabalho mudando seu cotidiano familiar. Reivindicando assim através de movimentos sociais a favor de espaços educativos. Esse problema desencadeou algumas expectativas voltadas para superar a miséria, a pobreza e a nigligência dos familiares (AZEDO, 2005, p. 11).

Frobel e Montessori trabalharam juntos no desenvolvimento de algo voltados para a educação. Frobel deu inicio na Alemanha (Berlim) o jardim de infância, Montessori iniciou trabalhos no pré- escola, já MC Millan deu enfase a estimular a cognição dando assistência médica e dentária. Dessa assistência surge a educação infantil direcionada ao cuidar e educar as crianças da nova sociedade. Tendo influências nas contribuições dos pioneiros da escola nova que teve presentes nas classes de educação infantil. Exigia- se uma reforma educacional para o Brasil moderno (Faria 1999, p. 85).

A concepção educacional passa a suprir as exigências industriais tendo como resultado o dsenvolvimento da criança, envolvendo os cuidados necessários e o processo de formação do

individuo em cidadão que eram trazidos por especialistas na area educacional. Tinha alguma preoculpação a saúde e a nutrição dos pequenos, visto era alto o indice de mortalidade infantil. Nesse século XVIII havia também outra preoculpação que era o que e como ensinar para seres tão pequenos nisso ocorre uma banalização da educação anterior (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 14).

Mesmo com a desvalorização da Educação Dual a Eduacação Infantil não ganhou força, e nem foi vista como um novo modo de educação. Nessa educação já existente, os educadores educavam através de conhecimentos da vida e suas experiências aprendidas, pois as crianças eram vistas como um ser primitivo, irracional, por volta do século XVII. Sendo esta concepção impirica (LOCKE, BERKELEY e HUME), estes diziam que o conhecimento deve ser internalizados através dos sentidos, pelos individuos. Sendo assim os experiências educativas eram escritos pelos educadores conforme os educandos iam crescendo (KAMIL, 2002, p. 16).

Direitos da Criança como Cidadão

A lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tem a seguinte redação:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Estatuto da criança e do adolescente e lei de diretrizes base. Em 1990 cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a nova LDB, Lei nº 9394/96, que ambas incorporam a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

> Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.
>
> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
>
> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
>
> II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
>
> III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
>
> IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
>
> V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. (LDB/ 96, artigo 4º, parágrafo único).

A importância da música na Educação Infantil

Para Schafer (1992) indíviduo não aprende sobre como funciona a música, se ao ouvila não interagir com ela. Que só se aprende sobre o som produzindo o som e o mesmo com a música só se aprende com a música fazendo a música. Que as investigações sonora precisa ser

verificado impiricamente atráves dos sons produzindo pelo próprios indivíduos.

Assim alunos aprenden coisas praticas sobre a grandeza dos objetos musicais. Para o professor precisa ser um mediador, orientador para os alunos em suas atividades com a música não distruindo sua criatividades, para que o ensino da música educação infantil funcione é nescessário que o aluno perceba a relação do prático com pedagógico, sendo usado como ferramenta na educação,sendo nescessário aexploração que possbilita os varios momentos da aula. A música na educação infantil não é apenas musical mas sim um aspecto cognitivo e motor,ajudando no desnvolvimento do individuo (SNYDERS, 1997).

No Brasil não relevante a ideia de cuidar de crianças demorou para se amadurecer com opassar dos anos essas e outras mudanças acontecerão mas a intenção era so de manter a ordem na sala de aula ,ou seja, a música seria pra controlar e integrar os alunos,nisso se importava tanto os aspecto musicais numa visão pedagogica (LOREIRO, 2003).

Sabendo e entedendo o historico da música no Brasil tem se uma base da manifestação da música na educação infantil, no inicio da educação infantil no Brasil a música tinha uma função de assistência. Na rede pública atendendo crianças de 0 a 6 anos teve início em 1899 junto com a criação do Instituto de Proteção e Assistência a Infância no Brasil KRAME (2003).

Segundo o RCNI (1998) a música também é usado para o desenvolvimento da coordenação motora quando utilizada instrumento confeccionada pelos próprios alunos. Ainda há muitas instituições que encontra dificuldades de trabalhar as músicas como conteudo na educação. Existe uma grande diferença entre a música e as outra areas, pois não se trabalha a criação e a elaboração da música. E por isso fica sempre repetitiva sendo somente reproduzida e não sendo construida. A música também vem para representar cultura, custumes, rituais. As crianças vem aprendendo muito cedo os ritmos músicais nessa situação. Mesmo que as músicas se renove os ritmos tornam-se moderno, sempre fica um pouco da cultura que teve anteriormente. Esse aprendizado logo do inicio de vida e importante ponto de partida para musicalização.

Para Brito (2003) a música vem se modificando, em diferentes épocas, variando de cultura, sendo empregado diferentes sons. Em tudo existe um som um ritmo, a criança esta exposta a isto o tempo todo até antes de nascer já tem contato com um dos elementos que para a autora é fundamental na música, que é o ritmo, sendo por via do pulsar do coração da mãe. A criança faz música através de seu relacionamente com o mundo nas descobertas do dia- a- dia através das brincadeiras. Pode- se dizer que ela por meio disso transforma os sons em exercicios de receptividade e curiosidade ela descobre, inventa e reinventa uma melodia misturando o ritmo de todos os povos. Usando um dos istrumentos que o ser humano ja nasce com ele que é a própria voz. Para ela também dos vários mitos e lendas que estão ligado com a vida o mundo dos sons e silêncios, dando poder e magia aos sons e em consequência também aos instrumentos. Na antiguidade, fala sobre o que passaria a ser música, estava ligado ao místico, mágico, o que faria o som se tornar em música e os humanos em ser musicais, que produz sentidos aos sons. Os sons que a natureza nos oferece nos da uma tradução de informações objetivas, que provoca sensações e reações subjetivas.

Para Jeandot(1993) a música entra em contato com a criança ou a criança com a música antes mesmo de eles ter uma compreenção do que é música. Em tudo existe um som um ritmo, a criança esta exposta a isto o tempo todo até antes de nascer já tem contato com um dos elementos que para a autora é fundamental na música que é o ritmo sendo por via do pulsar do coração da mãe. Logo após a sua existência basta lhe oferecer objetos que ela interage e já transforma em instrumento transmissor de sons e acompanhada por um ritmo de sua autória, lembrando que elas custuma acompanhar com movimentos corporais e alguns sons

experimentais que conseguen produzir com a boca e atravé disso que ela vai construindo um conhecimento sobre a música, como na antiguidade os primatas percorreram esse trageto até descobrirem os sons. A autora acrescenta que é extremamente importante que seja usado os jogos ritmicos nos primeiros anos de vida da criança e nas escola para uma melhor desenvoltura na sensibilidade afeitva e sensorial.

Considerações finais

A música na Educação Infantil leva a conclusão de que a Instituição onde a criança frequenta deve ser um lugar agradável, onde ela tenha prazer de estar, se sinta feliz, protegida e amada. Deve ser um espaço organizado e voltado para atender as necessidades da criança no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e o emocional, entre outros.

Enfim, é preciso que a criança receba a atenção do profissional da Instituição de educação infantil desde o berçário até o Pré-Escolar, visto que a maioria chega bem cedo. É muito tempo, então é imprescindível que este tempo seja organizado e o profissional cative a criança possibilitando sua expressão oral. Na escola é possível o professor trabalhar a música como forma de difundir os conteúdos curriculares. Para iscorporal, e desenvolvendo suas diversas potencialidades.

Entende-se ainda que o primeiro passo para se trazer o lúdico, a brincadeira para dentro da escola, é o resgate da infância dos próprios educadores, isto sua memorização, do que brincavam, como brincavam. É um momento de humanizar as relações, de resgatar o sentimento e lembrar como eles eram e o que sentiam para entender o momento que as crianças, seus alunos, estão vivendo agora. Todo mundo foi criança e teve essa vivência.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por ter me mantido firme e forte até aqui, aos meus familiares por terem me insentivado, e aos professores que conttribuiram com o meu aprendizado.

Referências

AZEVEDO, Heloisa de Aquino. **Candido Portinari, filho do Brasil, orgulho de Brodowiski.** 4 ed, São Paulo. Árvore do Saber. Edição e centro de estudos, Pedagógicos, 2005, vol. 2. coleção Apredendo com a Arte Vida e Obra.

BOURDIEU, Pierre. **"A escola conservadora as desigualdades frente à escola e à cultura".** Escrito de Educação Petropolis. Vozes, 2003, cap. II.

BRÉSCIA, Vera L. Pessagno. **Educação musical: Bases pscológicas e ação preventiva** Campinas, SP: Editora. Atomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: proposta para a formação integrada da criança.** 2. Ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

Casa Civil. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: HYPERLINK "https://www.planlto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm". Acesso em: 11 novembro de 2010.

CHIARELLE, Ligia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Revista Recrearte 3 junho 2005: instituto catarinense de Pós- graduação.

CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER. Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: Para que ti quero?** Pato Artmed Ed, 2001. cap 1, pg. 13- 22.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini- dicionário da Lingua Portuguesa, 2002. Ed, Nova Fronteira. São Paulo.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré- escola e cultura para uma pedagogia da educação infantil.** Campinas, SP. Editora da Unicamp, São Paulo. Cortez, 1999. (Coleção teses).

FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil**, **Rio de Janeiro departamento de impresa nacional**, 1953.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. Ed scipione. 2 edição. São Paulo 1993.

KAMIL, Constance e Housman, Leilie Baker. **Crianças pequenas reinventam as aritimética**. Implicações da teoria de Piaget. Trad. Cristina Monteiro. 2 ed. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002.

KRAME, Sonia. **Apolitica do pré- escola no Brasil:** A arte do disfarce. 7.ed. sp. cortez, 2003.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, São paulo: Papiros, 2003.

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

Ministério do Bem-Estar Social. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério do Bem-Estar Social, 1990.

MORAIS, Regis. **De Educação Contemporânia: olhares e cenarios**. Campinas. Editora Alinea, 2003 (Coleção e Educação em Debate).

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e apredizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância do social**, 5 ed. São Paulo. Summus 2001.

REFERENCIAL, Curricular Nacional. para Educação Infatil, Ministerio da Educação e Deporto,Secretaria de Educação Fundamental. Brasilia; mc/see, 1998

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp 1992.

SNYDERS, Georges. **A escola pode insinar as alegras da música.** 3 ed. sp: Cortez 1997.

A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR - O PROFESSOR COMO PRINCIPAL INCENTIVADOR DESSA PRÁTICA

Eliana Porcel da Costa Catunda[53]
Maria Regina Peres [54]

Resumo

A formação de crianças leitoras é um desafio que perpassa pelo incentivo do professor. Assim neste artigo tivemos por objetivo pesquisar diversos referenciais teóricos sobre a importância da leitura ressaltando as contribuições da mesma na vida social da criança. Para isso, utilizamos como metodologia uma revisão bibliográfica para fundamentar os objetivos propostos. Baseamo-nos em teóricos e pesquisadores que abordam a importância da leitura no processo de alfabetização. Os resultados obtidos expressam a concordância dos vários autores pesquisados de que o processo de alfabetização envolve a leitura e a escrita como atividades para o desenvolvimento educacional, porémo foco com maior ênfase ocorre na escrita. Dessa forma, os alunos não têm uma relação tão constante com a leitura. Isso provocauma defasagem no momento da compreensão do que se lê. O papel do professor como mediador dessa prática se torna fundamental para que esse processo se torne um procedimento prazeroso,estimulante e acima de tudo eficaz.

Palavras chave: Leitura, alfabetização, escola, incentivo.

Abstract:

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

[54]Doutora em Psicologia da Educação, Mestre em Metodologia do Ensino, Docente do curso de graduação e pós-graduação das Faculdades Network, Orientadora de TCC. (e-mail: peresmare@hotmail.com).

The education of children readers is a challenge that moves through the encouragement of the teacher. Therefore, in this article we have aimed to research by various theoretical references about the importance of reading, highlighting its contribution in the child's social life. To this end, we have used as methodology a bibliographic review to support the proposed objectives. We have relied on theorists and researchers that address the importance of reading in the literacy. The results achieved express the agreement of several authors that the literacy process involves reading and writing as activities for educational development, however the focus with greater emphasis occur on writing. This way, the students do not have a constant relationship with reading. This causes a lag time in understanding what is read. The teacher's role as mediator of this practice becomes essential for this process become pleasant, exciting and above of all effective.

***Keywords**: Reading, literacy, school, incentive.*

1. Introdução

Nesteartigo de revisão bibliográfica nospropomos a pesquisar referenciais teóricos sobre a importância da leitura ressaltando as contribuições da mesma na vida social. Partimos do pressuposto de que nos anos iniciais do ensino fundamental,especialmente durante a alfabetização,é que a maioria das crianças começa a ter um maior contato com a leitura. Manter e ampliar essa relação incentivandoa leitura é a forma de fazer com que a criança sinta prazercriando assimo hábito de ler.

Essas questões podem ser consideradas nos relatos deFreire (2011, p. 19), segundo ele"A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela". Diante deste referencial podemos observar a importância do ato de ler, em especial da articulação deste ato com a realidade do aprendiz.

Ao considerarmos o processo de leitura e escrita e o relacionarmos com as condições socioeconômicas, que na maioria das vezes são baixas,em especial por parte de um grande número de crianças de escolas públicas, observamos que muitas vezes os pais se utilizam dessa situação como escudos para se isentarem da responsabilidade de oferecer atributos propíciosque contribuam com a alfabetização de seus filhos.

Com isto, esses pais transferem esse compromisso unicamente para a escola, dificultando o processo da alfabetização, pois ignoram os interesses e a própria realidade familiar.A interferência da família e de situações cotidianas auxilia na leitura de mundo da criança. Assim, segundo Lajolo (1999), Freire (2011) e Barbosa (2013),a criança antes de entrar para a escola já tem contato com a sua realidade, com diferentes contextos, interagindo com os mesmos.

Ao entrar para a escola a criança se depara com um professor que assume a responsabilidade de alfabetizá-la. Assim esse professor é o responsável para que as atividades de leitura e escrita sejam realizadas com sucesso. Percebe-se na escola a existência deuma preocupação maior em relação ao que o aluno escreve, fazendo com que a leitura se torne secundária a esse processo. Situações como essa segundo Soares (2003) acaba por formar futuros leitores funcionais, que saem da escola sabendo ler, mas não compreendendo o que lêem.

Ao associar as dificuldades no âmbito familiar e a falta de incentivo referente à leitura, estamos propondo este trabalho tendo como referencial as seguintes questões: Como o professor pode se tornar o mediador para que esse processo seja efetivo e de qualidade? Como incentivar os alunos para que leiam, compreendam e apliquem o que lêem?

Sabendo que não é uma tarefa fácil, o professor deve se munir de ferramentas que remetam a uma leitura significativa,instigando os alunos, proporcionando momentos descontraídos e prazerosos, coniventes com a realidade das crianças, para que esse processo se torne eficaz. Visando concretizar essas idéias temos em Feijó (2009) a proposta de reescrita de

histórias clássicas visando atrair tanto as crianças como os jovens para a leitura prazerosa. Neste sentido ele também valoriza a importância do hábito de freqüentar bibliotecas para ummaior contato da criança com o livro e conseqüentemente com o gosto pela leitura.

Diante disto, temos por objetivo realizar um levantamento bibliográfico trazendo questões atuais que permeiam o processo de alfabetização enfocando a importância da leitura. Estaremos privilegiando, neste estudo, autores que defendem o processo de leitura e consequentemente a formação de crianças leitoras.

2. Concepções de alfabetização e de leitura

No decorrer da história percebe-se que o hábito de ler está cada vez mais distante. As leituras são realizadas sem a devida compreensão, somente como um código a ser decifrado. Desta forma, os alunos não interagem com textos de gêneros variados, não identificam os significados e nem ao menos refletem sobre os diferentes usos sociais da escrita.

De acordo com a concepção construtivista do suíço Jean Piaget (1896-1980), a criança é levada a encontrar respostas através de seus próprios conhecimentos, com estratégias que instiguem sua curiosidade. Partindo desse pressuposto Emília Ferreiro ampliou essa teoria para o campo da leitura e escrita.

Relatando processos de aprendizagem das crianças,Duarte e Rossi (2008) descrevem que não existe um método pronto a ser seguido pelos professores, mas sim que a criança constrói seu conhecimento a partir de suas hipóteses e a escola tem o papel de reestruturar e organizar aquilo que a criança já conhece para que ocorra a alfabetização.

As concepções de alfabetização e leitura antes do construtivismo de Emília Ferreiro baseavam-se em aspectos dominantes nas práticas alfabetizadoras. O aluno era tratado como um ser passivo, desconsiderando qualquer conhecimento que o mesmo pudesse ter ao entrar na escola. Desta forma, segundo Colello (2009) toda a aprendizagem era dependente de ações sistemáticas do professor, onde as diversidades dos alunos eram ignoradas. O professor era o único informante e buscava métodos prontos para determinar o que seria ensinado. Com isto a aprendizagem passava por um excessivo controle do professor.

Diante desta concepção e de prática de alfabetização, segundo Colello (2009) a língua escrita não passava de códigos simples a serem aprendidos pela associação das letras e sons ou pela silabação. A prática pedagógica era mecânica, repetitiva e descontextualizada, valorizava os exercícios prontos e as cartilhas como os únicos recursos didáticos para a alfabetização.Desta forma, todas asdificuldades existentesdurante o processo, eramatribuídas aos alunos. Isto evidenciava as carências, as inabilidades, a desmotivação dos alunos.

Em contraponto a uma prática alfabetizadora mecanicista, destacamos os princípios alfabetizadores propostos por Emília Ferreiro. Segundo Azenha (2006) nesta proposta,o aluno é colocado como o centro da aprendizagem, ou seja, como ser ativo. Neste momento existem processos diversificados que proporcionam uma construção cognitiva com base em hipóteses, concepções, conflitos e reconstruções.

Com isso, o processo de alfabetização ganha um novo enfoque ao considerar os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita. Esses estudos descrevem como a criança elabora diferentes hipóteses sobre a escrita a partir da resolução de problemas. Com isso, as crianças têm oportunidade de elaborar e reelaborar seu próprio conhecimento.

Com isto, o professor passa a ser um problematizador, desafiando os alunos a criarem situações significativas e contextualizadas. Ele passa a valorizara leitura e a escrita espontânea alémdas várias experiências dos alunos advindas do seu cotidiano. Essa possibilidade segundo Ferreira (1996, p.24), considera que “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem duvida,

em um ambiente social. Mas as praticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”

Assim aprática pedagógica passa a proporcionarnovos e constantes desafios que resultam em resoluções de problemas.A partir destes pressupostos a criança vai relacionando a língua e a escrita, ou seja, ela vai à busca de expressar os significados tanto por meio da fala como por meio da escrita.

Segundo Colello (2009) embora as diretrizes propostas por Emília Ferreiroprivilegiem o respeito ao ritmo de aprendizado de cada aluno, o estímulo e o despertar de interesse dos mesmos, as dificuldades para a aplicação dessas práticas são os maiores obstáculos enfrentados pelos professores.

A realidade impõe ao professor classes superlotadas, dificultando o processo de alfabetização desde os anos iniciais. Associadas a essa realidade, destacamos a carência de materiais didáticos diversificados, destinados a incentivar o gosto pela leitura e escrita. Com isto, em muitos casos, o professor não consegue identificar o nível de desenvolvimento de leitura e escrita de seus alunos. Isso dificulta qualquer proposta de acompanhamento do desenvolvimento no processo de alfabetização.

Juntamente a isto, temos segundo Duran (2009), que desenvolveu seus estudos inspirando-se nos pressupostos piagetianos e em especial nos princípios propostos por Emília Ferreiro para a alfabetização, que o desenvolvimento da criança ocorre por meio de estágios, modificando de forma progressiva os esquemas de assimilação, proporcionando inúmeras maneirasde a criança interagir com o meio e organizar seus conhecimentos.É nesta interação que a criança constrói e amplia seus conhecimentos, inclusive os relacionados a leitura e a escrita.

Associando essa concepção construtivista, com o desenvolvimento da capacidade de leitura, destacamos que ela não pode ocorrer somente quando o aluno dominar o sistema da escrita, ambos caminham juntos, conforme afirma Brakling (2003) ao descrever que a leitura feita pelo professor tem um papel fundamental no aprendizado dos leitores iniciantes. A leitura feita pelo professor favorece a compreensão do sistema de escrita, mesmo com aqueles alunos que ainda não saibam escrever convencionalmente.

O que se percebe é que as escolas ainda permanecem preparando os alunos para a decodificação de letras e sílabas, com isto parecem acreditar que também preparam seus alunos para o mercado de trabalho, de forma automática, sem que ocorram reflexões críticas sobre as causas e consequências dos assuntos estudados.Com isto, os alunos se utilizam da leitura apenas como uma decifração de códigos, sem contextualização com as implicações, com as decorrências que ela pode proporcionar.

Conforme Azenha(2006) enfatiza a crescente discussão sobre a alfabetização e a grande revolução conceitual construtivista, revelam um novo paradigma. Este novo modelo está diretamente relacionado à maneira com que a criança aprende a ler e a escrever.

Diante disto devem-se valorizar as modificações do ensino no decorrer do tempo, bem como as contribuições voltadas a construção do conhecimento em leitura e escrita para a elaboração de uma proposta pedagógica para a alfabetização, que consideree respeite a criança como sujeito ativo do conhecimento.

3. A importância da leitura

Atualmente observa-se que muitas crianças não apresentam interesse em relação ao ato de ler, provavelmente devido à falta de motivação presente em seu cotidiano, tanto no que se refere à vida familiar quanto nas ações desenvolvidas na sala de aula.

A leitura em família foi objeto de estudo de Santos e Joly (1996) que investigaram as influências da leitura em família na construção e ampliação do vocabulário e desempenho

escolar de crianças no período de alfabetização. As autoras concluíram que a influência da família que possui o hábito de ler é altamente positiva para o processo de alfabetização dos próprios filhos, estimulando atitudes positivas frente à leitura, além de incentivar o uso da biblioteca da escola.

Em relação às ações em sala de aula é de suma importância que o professor se proponha a mediar à construção do conhecimento.Para isso, desde os anos iniciais da alfabetização, o professor deverá despertar o prazer da leitura para que ela se torne um hábito natural e constante. Isso poderá ocorrer através de um trabalho motivador e diversificado, ao apresentar diversos gêneros textuais e colocar a criança em contato com várias obras de literatura, que certamente fará a criança viajar por um mundo imaginário. Ações como essas proporcionam que a criança crie uma ligação do mundo fantasioso com o mundo real.

Lerner (2002) afirma que ler é adentrar outros mundos possíveis, que a criança assimila com a literatura para depois se questionar a realidade. Isto contribui paratornar possível o desenvolvimento de uma postura crítica associada a ações de cidadania.

Entretanto, não basta apenas ler e oferecer livros para que os alunos leiam, é preciso todo um trabalho com seriedade e comprometimento,visando melhorias na escrita, ampliaçãodo vocabulário, e aperfeiçoamento da capacidade de compreensão do aluno. Juntamente a esses desafios iniciais, é necessário também alimentar a imaginação dos alunos, o respeito e o prazer que a leitura proporciona tornando esses alunos pessoas mais sensíveis, criativas e críticas.

Vários estudiosos abordam a importância da leitura, dentre eles elencamos os estudos de Bamberger (2004) que enfoca a leitura trazendo referenciais internacionais e Baldi (2009) que apresenta uma proposta para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em Porto Alegre. Assim, Bamberger (2004) apresenta resumos de pesquisas internacionais e de trabalhos práticos sobre a leitura em várias partes do mundo, nos quais enfoca a importância da mesma para a conquista de novos horizontes e possibilidades pessoais.

Em seus estudos Baldi (2009) apresenta uma proposta prática de como trabalhar a leitura de literatura com alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental tendo como referencial mais de vinte anos de prática bem sucedida com leitura individual, leitura socializada e leitura mediada.

Assim, diante da inegável importância da leitura e para colocar em prática o ato de ler em sala de aula, muitos professores equivocadamente se utilizamde metodologias que desconsideram as diversidades de níveis de aprendizagem dascrianças.Com isto, aquelas crianças que ainda não conseguem ler convencionalmente, se sentem inferiores em relação àsdemais que já realizam a leitura sem a intervenção do professor.

Diante desta situação, Baldi (2009) apresenta em sua obra, práticas realizadas em sala de aula com relação à leitura, trazendo sugestões para que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental ofereçam aos alunos para que eles tenham oportunidadesde estabelecerem a compreensão do que é ser um verdadeiro leitor. Essas ações, entretanto, devem ocorrer de forma agradável e prazerosa, respeitando-se a individualidade de aprendizado de cada criança.

A utilização dessas novas práticas pedagógicas, fugindo do modo tradicional de ensino, faz com que a criança entre em conflito com o que é proposto pela escola tradicional.Esse conflito é extremamente adequado e desafiador, pois eleestimulao interesse da criança em aprender. Considerando que o processo de aprendizagem não deve ser focado somente na escrita, mas que esta se realize em conjunto com a leitura, defendemos aqui que este processo não pode ser dicotômico, mas sim que a leitura e a escrita caminhem juntas, pois a escrita estimula a leitura e a leitura a escrita.

Segundo estudos de Ferreiro (2010) existe atualmente a tendência dos professores enfatizarem a leitura em detrimento da escrita. Entretanto, segundo essa estudiosa, situações extremadas como essa, não devem ocorrer, pois, acabam por serem tendenciosas, prejudicando a alfabetização do aluno. Diante disto, leitura e escrita devem caminhar juntas no processo de

alfabetização, entretanto,não podemos ignorar que a leitura pode estimular o processo de escrita.

Assim, não basta apenas aprender a ler, pois a leitura é muito mais do que decodificar a escrita, (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). É preciso tornar o leitor capaz de compreender o seu significado e utilizá-lo de forma que possa atender as necessidades da vida em sociedade.Com isso, cabe ao professor colocar a criança em contato com diversos estímulos que certamente auxiliarão no processo de construção da leitura.

A relação com o imaginário coloca o aluno em contato com momentos de prazer, Bamberger (2004) descreve que ao aprender a ler, uma pessoa rompe barreiras que a leva a viajar para o passado e para o futuro, descobrindo caminhos que proporcionam novos conhecimentos. Isto se constitui em um estímulo que provoca prazer e curiosidade aos alunos. Assim sendo,o professorpoderá utilizar dessa prática para desenvolver o seu trabalho de alfabetização.

Em relação às ações da família, muitos pais apóiam a concepção tradicional, pois não compreendem a liberdade dada as crianças durante a construção da aprendizagem. Entretanto, essas novas práticas pedagógicas aplicadas colocam a criança em conflito, em situações onde ela se sente desafiada a aprender. Isso é fundamental para a aprendizagem, pois conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) os professores devem buscar melhores métodos para que os alunos construam seus conhecimentos e através de questionamentos, alcancem um sólido aprendizado.

Percebe-se que a leitura é uma tarefa trabalhosa e complicada para os alunos que estão no inicio do processo de alfabetização, porém, se os pais proporcionarem o contato com livros, com receitas, com jogos e com materiais diversos que envolvam a leitura, a criança se familiariza com o ato de ler.

Lajolo (1999) descreve que a leitura não se dá apenas através de livros e sim com a observação e interação do indivíduo no meio social, por isso o incentivo à leitura necessita ser um processo contínuo, dentro e fora da sala de aula.

Neste mesmo sentido, Soares (1999, p. 52) afirma que o aluno "[...] não é mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando, com e sobre a língua escrita[...]". Desta forma o meio social oportuniza situações de aprendizagem, onde a criança naturalmente fará uso da leitura e da escrita.

O contato direto com a televisão,com a internet e com os diversos meios tecnológicos atuais não pode ser ignorado pela escola, entretanto, se eles não forem bem utilizados, eles podem provocar certo comodismo. Esses meios podem reduzir o tempo de leitura e escrita da criança na medida em que ela não interage com os personagens da TV. Juntamente a isto se observa que não existe uma orientação nem da família e nem da escola sobre um direcionamento para os programas de TV e nem para os sites que a criança interage. Desta forma, a criança se expõe a programas de TV e sites de qualidade duvidosa que ao invés de contribuir com a aquisição de seu conhecimento restringe-o em função de não apresentarem propostas adequadas aos interesses e necessidades da mesma.

Assim, respeitando a realidade dos alunos e seguindo as tendências que os rodeiamem especial no que se refere aos diversos meios tecnológicos, a escola necessita adequar os métodos com as experiências vividas pelos alunosvisando proporcionar momentos de descontração e prazerproporcionados pelos meios tecnológicos. Em especial sobre a utilização dos computadores na escola, Medeiros e Medeiros (2002, p.56) ressaltam que eles devem ser usados para: "[...]melhorar a produtividade, para ensinar habilidades básicas que envolvam prática, para fornecer alternativas aos livros didáticos e para deixar os professores mais livres. Assim, esses professores poderão ensinar os seus alunos a resolverem problemas específicos."

Diante disto, os recursos tecnológicos podem se constituir em importante aliado do processo de alfabetização, quando o professor propõe atividades diferenciadas e desafiadoraspara que todos se sintam estimulados a praticarem a leitura e a escrita em qualquer ambiente.

Se por um lado é importante proporcionar experiências de leitura e escrita diferenciadas aos alunos, por outro lado, um dos fatores que pode comprometeressa motivação é a falta de formação do professor para trabalhar com a leitura e a escrita de forma diversificada.

Em relação à leitura temos situações em que o professor não conhece a obra ou o texto a ser trabalhado, e acaba realizando uma leitura sem fundamentação que foge do contexto da aula. Neste sentido se ignora que todo processo de leitura deve ser planejado e bem trabalhado, visando realmente àquilo que o aluno necessita em determinados momentos.

De acordo com Sandroni e Machado (1991, p.16) "o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente", por isso a importância de um trabalho bem desenvolvido com seriedade e comprometimento, seguido de motivação e curiosidadecertamente servirão de modelos para os alunos seguirem.

4. Os procedimentos para a realização da leitura

Os estudos de Emília Ferreiro confirmam que não existem métodos prontos para que ocorra a alfabetização, porém, existem ferramentas que os professores podem utilizar para facilitar essa prática, sendo que a leitura é parte constante desse processo.

Foucambert (1994; 1997) e Solé(1998) afirmam que não se ensina a leitura, mas que o professor e os pais são responsáveis em facilitar o aprendizado dessa atividade oferecendo uma diversidade de textos e não isolando a criança de práticas sociais.

Seguindo as ideias construtivistas de Ferreiro, Solé (1998) reforça que em toda etapa de realização da leitura, deve ser considerado e respeitado o tempo de aprendizado de cada criança.

Para que todo esse processo seja eficaz e que as ferramentas oferecidas sejam bem utilizadas, a escola, juntamente com os professores, necessita de um planejamento. Padilha (2001) afirma que todo planejamento deve ser contextualizadotendo uma participação dialógica entre o educador e o educando, buscando com isto, melhorias no processo educacional.

Com um planejamento elaborado, o professordetermina os procedimentos para a escolha da realização da leitura. Com isto, se consideradesde a capa de um livro até o assunto que despertar maior interesse. Segundo Corrêa (2012)o professor tem a função de guia, exercendo o papel de mediador ao buscar novas estratégias para a realização da leitura, auxiliando os alunos a desenvolverem suas habilidades para o processo dessa prática.

Para que o professor seja o incentivador desta proposta é preciso que os alunos saibam os motivos que os levarão a escolher determinado livro. Juntamente a isto, deve-se explicar o que será lido, apresentar asilustrações, realizar uma leitura em voz alta e solicitar que os alunos exponham o que já sabem sobre o tema.

A escola crítica e criativa trabalha com iniciativas que não se limitam apenas ao livro didático, conforme afirma Silva (2002), masproporcionauma diversidade de materiais que contribuem para a compreensão, apropriação e transformação dos significados de um texto. Procedimentos como esses, contribuem para que o alunonão memorize aquilo que ele leu, mas sim compreenda e estabeleça relações pessoais.

Existem fatores que influenciam nos procedimentos para que a leitura ocorra de uma maneira agradável, prazerosa e eficaz. Inicialmente destacamos um desses fatores de origem externa que podem interferir na aprendizagem em especial no processo de leitura e escrita. Assim temos que quando o aluno chega à escola sem se alimentar, tendo percorrido um trajeto

exaustivo, isso faz com que ele se canseao ponto de não conseguir sentir o menor entusiasmo em participar das aulas.

Outro fator externo pode estar relacionado aconflitos familiares que abalam e desestruturam o aluno; ou mesmo a determinadascondições sociais que impedem um acesso direto a leitura que não seja através da escola. Esses fatores devem ser ressaltados e trabalhados, segundo Freire (1998) para que o aluno perceba que a sua dedicação e a sua aprendizagem possibilitarão melhores condições de vida.

Os fatores internos, ou seja, os que estão relacionados diretamente ao processo de leitura na escola consideram o trabalho docente, a metodologia, a relação professor e aluno, o material didático, entre outros elementos que podem se constituir em fatores facilitadores ou não do processo de leitura.

Assim, torna-se importante que o professor crie um clima favorável para que o aluno se sinta a vontade com os livros, sem cobranças, para que a leitura possa proporcionar momentos de descontração. Deixá-lo em contato direto com uma diversidade literária,propiciando leiturasque remetam a realidade desses alunos, se constituiráem um processo estratégico individual que possibilitará maior habilidade na medida em que se pratica, pois "... ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" conforme afirma Freire (1998, p.52).

É importante lembrar que o contato com a leitura proporciona ao aluno a possibilidade de criar, imaginar e recriar tudo o que foi lido. Fazer com que a criança perceba naturalmente e de forma gradual esse processo, fará com que aqueles que apresentam maior dificuldade em estabelecer a relação com a leitura, se motivem e despertem a curiosidade, provocando mudanças e transformações necessárias para o fortalecimento das relações sociais.

5. Metodologia

Neste artigo utilizamos de revisão bibliográfica para fundamentar os objetivos propostos. Baseamo-nos em teóricos e pesquisadores que abordam a importância da leitura no processo de alfabetização. Segundo Ludke e Andre (2013) o objetivo da pesquisa bibliográfica é explorar o que já se produziu cientificamente sobre o tema a ser pesquisado. Isto permite trabalhar com uma abrangência de fenômenos trazendo maior amplitude de idéias e conceitos sobre o tema em questão.

Assim, para abordar a importância da leitura, dentre os teóricos utilizados neste artigo, enfatizamos as significativas contribuições de Azenha (2006), Baldi (2009), Ferreiro (1985, 1996, 2010), Lerner (2002), Soares (1999). Todo material utilizado, nos colocou em contato direto com o tema a ser pesquisado, proporcionando referenciais essenciais para a realização deste estudo.

6. Resultados e Discussões

Ao enfocarmos que o aluno em processo de alfabetização carrega uma bagagem de conhecimentosadvindas de seu meio sociocultural, e que ao ingressar na vida escolar esses conhecimentos devem ser aproveitados, atentamos para a importância de que os professores considerem isto no processo de leitura e escrita.

Quando o professor inicia formalmente na escola o processo, de alfabetização, observa-se uma ênfase maior para que essa criança aprenda primeiramente a escrever, deixando para segundo plano a realização da leitura.Com isto, a criança decodifica as letras e quando lê não consegue compreender o que leu.

Partindo desses pressupostos, diversos autores,dentre eles Ferreiro e Teberosky (1985) e Lerner (2002) concordam sobre a importância em tornar o aluno um leitor desde os anos iniciais

da alfabetização. Essas estudiosas também concordam que os professores devem se munir de ferramentas para que se tornem os principais incentivadores de todo esse processo.

Lerner (2002) afirma que a escola, por meio de seus professores, deve modificar os métodos de ensino para que os alunos se tornem leitores autônomos, contribuindo para que desenvolvam responsabilidades que vão além do ambiente escolar.

Com isto, o professor espera encontrar uma receita pronta de como agir com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, porém, Baldi(2009) apresenta diversas ferramentas que podem auxiliarna introdução da leitura no cotidiano escolar. Dentre as diversas possibilidades, de incentivo a leitura, essa pesquisadora sugere a leitura permanente, sendoesta aleiturarealizada pelo professor diariamente; outra sugestão é a leitura compartilhada na qual o aluno lê juntamente com o professor ou com os demais alunos. Esses são procedimentos comuns que muitas vezes acabam sendo deixados de lado por serem considerados muito simples e óbvios por alguns docentes, entretanto eles podem estimular o gosto pela leitura.

Ao falarmos do incentivo ao ato de ler, percebemos que nos dias atuais a criança não apresenta interesse em realizar uma leitura por lazer, distração ou prazer. Quando solicitada para esse tipo de atividade, a criança se sente obrigada e logorelaciona a leitura com a obrigatoriedade da realização de um trabalho escolar.

Bamberger (2004) deixa evidente que a leitura realizada de acordo com o interesse e a realidade do aluno, cria um mundo sem fronteiras repleto de possibilidades fazendo com que essa criança viaje na sua própria imaginação, descobrindo novos caminhos que as levem a se conhecer melhor.

Diante disto, o professor precisa ser o responsável em despertar essa motivação. É necessário que ele proporcione ao aluno a experiência de entrar em contato com o universo leitor de forma criativa e prazerosa.

Não podemos esquecer que a família representa um papel importante no momento de incentivar a criança a ler, porém, considerando que grande parte dessas crianças vive em condições desfavoráveis a essa motivação, o professor tende a ser o único responsável em proporcionar esse contato frequente com a leitura. Além disso, a biblioteca da classe ou da escola podem ser os únicos referenciais que a criança possui em termos de literatura infantil.

Fatores como a baixa renda familiar, pais que trabalham em horários que impossibilita um contato maior com a criança e até mesmo crianças que convivem com pais não alfabetizados, acabam ficando distantes do contato com qualquer tipo de leitura.

Lajolo (1999) defende que a criança deve viver em constante contato com a leitura, mesmo fora da escola. Ela apresenta situações em que a família de forma natural contribui muito significativamente com o gosto pela leitura quando: insere algumjogoem que a criança precisaler para compreender as regras; propõe a leitura de uma receita; procura algo na lista telefônica, dentre outras atividades diárias que requer o ato de ler. Situações como essas, contribuem para ampliar a necessidade e a importância da criança saber ler. Ela passa a reconhecer a função da leitura em sua vida cotidiana, e isto vai se tornando um processo natural e prazeroso.

A realização de uma leitura diária feita pelo professor faz com que essa prática se torne um hábito e o aluno entenda que ela não é uma obrigação. Para isto a escolha do livro, é fundamental, pois a criança desde o inicio do processo de escolarização deve ter contato comleituras de gêneros diferenciados, que remetam a sua realidade e que apresente uma linguagem de fácil interpretação.

O professor não deve permitir que o aluno realize uma leitura como um simples ato de ler, Ferreiro e Teberosky (1985) reforçam que a criança precisa ir além e compreender o que foi lido. Para isso, é importante que após a leitura se realize discussões e questionamentos, sobre o que foi lido, proporcionando ao aluno momentos de reflexão.

Com isso evidenciamos que o professor é o principal incentivador para que o aluno se torne um leitor assíduo. Esse processo deve iniciar-se durante a alfabetização juntamente com a escrita, como uma prática que ocorre de forma natural e contínua.

Assim, considerando os estudiosos que abordam a importância do incentivo à leitura reafirmamos a necessidade de que o professor proporcione o contato com diversos gêneros textuais visando à formação do aluno leitor. Esse aluno leitor certamente será um cidadão reflexivo além de um agente de seu meio social.

7. Considerações finais

Com esta pesquisa reafirmamos a ideia de que o ato de ler é de suma importância para a construção do aprendizado e para a inserção do indivíduo na vida social. Tomando como referencial os estudiosos citados neste trabalho, destacamos a concordância dos mesmos sobre a importância do professor no incentivo a leitura

O professoré quem inicialmente proporciona à criança o primeiro contato com a leitura ao oferecer ao aluno diversos materiais para lerem, além de diversas possibilidades de interação com essa prática. Oportunidade que muitas vezes a família não pode ou não consegue proporcionar a criança.

Embora seja o maior incentivador da leitura, podemos perceber que muitos professores não conseguem desenvolver essa prática com assiduidade, pois procuram métodos prontos, que não priorizam o ato de ler, para aplicá-los em sala de aula. Com isso, esses professores não respeitam a individualidade, os interesses e nem o conhecimento prévio que cada aluno apresenta.

Enfatizamos que existem diversas ferramentas e alternativas que o professor pode utilizar para desenvolver um trabalho que desperte em cada criança o gosto pelo ato de ler. Para isso, ele deverá propor leituras adequadas à idade e ao gosto da criança, para que de forma prazerosa e instigante, ela não comece a ler como uma obrigação, mas sim como um hábito.

Desta forma, ressaltamos a importância do ato de ler e a necessidade de que o professor estimule a criança dos anos iniciais de alfabetização para o gosto pela leitura. Isso certamente contribuirá com uma formação mais reflexiva, ativa e cidadã.

Com isto, estamos certos de que nossos estudos não cessam aqui, pois apresentamos apenas alguns referenciais que comprovam a importância do incentivo ao ato de ler. Neste sentido, sugerimos a realização de novas pesquisas que complementem os resultados obtidos neste trabalho.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida e a possibilidade de realizar meus estudos.

A minha mãe Branquinha pelo incentivo ao ingressar na vida acadêmica.

Aos meus filhos Matheus e Pedro Henrique e ao meu marido Washington que através da compreensão superaram minha ausência.

A minha amiga Mariele pela cumplicidade e apoio.

A minha grande Orientadora Maria Regina Peres pela paciência, comprometimento e competência que guiou meus passos nesse processo tão importante.

Referências

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: De Piaget a Emilia Ferreiro.** São Paulo: Ática, 2006.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2004.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez. 2013.

BRAKLING, Kátia Lomba.**O papel da leitura feita pelo professor: A leitura colaborativa**. 2003. Disponível emhttp://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=ensinar_e_aprender.turbine_interna&id_dica=201>. Acesso em: 11 abr. 2013.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Divisora de águas na alfabetização. In. **Revista do Professor - Carta Fundamental**, n.07, 2009, p.48-51.

CORRÊA, Juliana de Oliveira. Práticas de Leitura na sala de aula**.Revista Evidência**, Araxá, vol 8, nº 8, 2012, p. 157 - 164.

DUARTE, Karina; ROSSI, Karla. O processo de alfabetização da criança segundo Emília Ferreiro. **Revista Eletrônica de Pedagogia**, Garça, vol 6, nº11, 2008, p. 06-07.

DURAN, Marília C. G. **Emilia Ferreiro – uma concepção do desenvolvimento da escrita na criança.** Petrópolis: Vozes. 2009

FEIJÓ, M. **O prazer da leitura**. São Paulo: Ática. 2009

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia. ***Sobre as não previstas, porém lamentáveis, consequências de pensar apenas na leitura e esquecer a escrita quando se pretende formar o leitor.*** In: 30 olhares para o futuro. São Paulo, 2010.p. 145-149.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** PortoAlegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo:Editora Cortez, vol nº 22, 2011, p.19-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra,1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática. 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário**; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUDKE,M. e ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MEDEIROS, M. F. e MEDEIROS, G. M. Uma topologia para educação a distancia: a proposta da PUCRS Virtual. In **Congresso Iberoamericano de informática educativa**. Vigo – Espanha, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001 – (Guia da Escola Cidadã, v. 7).

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Raul Luiz**. A criança e o livro**. São Paulo: Ática, 1991.

SANTOS, A.A.A. dos e JOLY, M.C.R.A. Lendo histórias em família: influencias sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita. **Psicologia Escolar e Educacional**. 1996, v.1, nº 1, PP. 39 – 44. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571996000100006. Acesso em 20.06.2013.

SILVA, E. .T da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 4 ed.São Paulo: Cortez,2002.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In ZACCUR, E. **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A. 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica,2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O DESENHO NA ESCOLA, UMA FORMA DE CRIANÇAS SE EXPRESSAREM

Kenia Maria Marcato da Silva1
Angela Harumi Tamaru2

Resumo
O presente artigo tratou de uma investigação nas áreas de Psicologia da Educação e Artes em torno da produção do desenho infantil como um eficaz recurso educativo a ser utilizado na educação infantil, tendo como objetivo a investigação da sua significação para o desenvolvimento afetivo. As crianças expressam muita criatividade e liberdade através dos desenhos, bem como sentimentos e necessidades. Foram realizadas leituras de livros e textos científicos de autores como Bédard, além de Florence de Méredieu e outros teóricos do campo das artes. Foram utilizados métodos de coleta de dados através de material aplicado em sala de aula com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de cinco a seis anos de idade, com quem também foram feitas observações participantes. A relevância dessa pesquisa deve-se em função da ausência de reflexões pedagógicas a respeito da produção do desenho infantil como forma libertadora e criadora de educação em consonância com o desenvolvimento afetivo.

Palavras chaves: educação, artes, expressão visual.

Abstract
The article treated about an investigation in the area of Education Psicology and Arts about of desing production of childish drawing how an effective education resource for be use on childhood education, given that with objective na investigation of meaning for the affective development. The cildren express creativity and freedom a lot, when drawing, above Express feels and need. Have been reads of books and scientific texts of authors as Bédard, above Florence de Méredieu and others theorist that research about arts. Have been methods od data coletion through material applied in the class with children of first year of elementary education, between five and six years old, above participant obsservations realized also with this children. The relevancy this research must be considerate owing there are absence of pedagogic reflection about production of childish drawing as function liberator and of creator of education on the harmony with affetive development.

Key worlds*: education, arts, visual express.*

1 Graduanda em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (kenia.marcato@bol.com.br).
2 Profa. Dra. do curso de Pedagogia e do curso de Psicopedagogia *Lato Sensu*, das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (angelatamaru@nwk.edu.br).

1 Introdução

O desenho, como é um bem cultural, pode e deve ser utilizado como um meio facilitador do processo de aprendizagem. O ato de desenhar pode ser considerado de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem, além de ser um documento de registro da evolução da criança.

A prática do desenho na infância pode auxiliar a criança a relacionar-se com o mundo de forma afetiva, assim o aluno pode desenvolver sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e posicionar-se criticamente em relação ao meio em que vive, opinando através de cores, formas, tamanhos, símbolos, dentre outros. Por essa razão, consideramos a sua prática como uma das principais ferramentas para o desenvolvimento global da criança na sua primeira infância, contudo, para melhor compreensão desse estudo, delimitaremos esse percurso para a idade de 5 e 6 anos, objetivando os seguintes aspectos: entender a leitura de formas visuais produzidas pelos alunos para assim termos como pesquisar a influência que a produção do desenho infantil pode ter no desenvolvimento afetivo; saber até que ponto e de que forma o desenho pode ser utilizado para esses processos descritos acima e conhecer a aplicação prática para o uso do desenho na sala de aula.

Trabalhar com a criança sob apenas uma perspectiva de educar não contribui ao seu processo de construção afetiva, para torná-la em um ser autônomo, crítico, capaz de viver em meio ao atual mundo. Faz-se necessário uma busca por algo que seja educativo e significativo, o desenho é algo do cotidiano infantil, assim no ato de desenhar, a criança identifica-se com o lápis, o papel, a linha, o objeto, de forma tal, a conduzi-la ao seu próprio desenho.

Assim, há uma questão que faz pensar a produção do desenho infantil em um importante instrumento para o desenvolvimento afetivo, sendo esta: como trabalhar a produção do desenho infantil em consonância com o desenvolvimento afetivo, na educação infantil, a partir de uma reflexão que envolve a psicologia, a artes e a educação?

Para tanto, essa pesquisa tem caráter bibliográfico e foram feitas coletas de dados e em textos científicos com a leitura estrutural e a resenha dos seguintes autores: Bérdard (2010), Mèredieu (2006), Montanini (2012), Moreira (2005), Massuda (2005), Seber (1997) e Silva (2008).

Essa pesquisa está dividida em cincos capítulos, sendo, Introdução, Revisão Bibliográfica, Metodologia, Resultados e Discussões e Considerações Finais.

2 Revisão Bibliográfica

Massuda (2005) defende a criança como sujeito social, que se utiliza do desenho para expressar o que pensa sobre si mesma e o mundo, através de suas vivências e, que, muitas vezes, passam despercebidas pelo olhar do adulto. A autora acredita que sempre há uma intencionalidade no registro da criança.

Ainda de acordo com Massuda (2005), no início do desenvolvimento infantil, os desenhos correspondem apenas a uma necessidade que a criança tem de exercitar sua motricidade. Assim, inicia o desenho pelo simples prazer em desenhar; depois, com a descoberta da função simbólica, repetirá o gesto e cada vez aperfeiçoará mais seu desenvolvimento na linguagem e na escrita, assim observamos que a criança utiliza-se do desenho como forma de expressar-se,

por essa razão, é importante que haja constante observação e uma busca para compreender esse universo dos jogos simbólicos da criança.

Segundo a autora, os aspectos educacionais do desenvolvimento da criança devem ser focados para a análise dos desenhos desenvolvidos por elas, e as relações que elas mantêm com o ambiente em que vivem e os indivíduos que as cercam. Assim, temos como planejar as ações que servirão como parâmetro para que se diminua o receio em educar crianças, contribuindo para que a educação infantil se torne cada vez melhor.

Para Montanini (2012), a criança utiliza-se do jogo como atividade lúdica que está presente na vida do ser humano desde os primeiros anos de vida e é de importância indiscutível para compreendermos o universo infantil e o seu desenvolvimento. Assim, temos como pensar no desenho infantil como jogo simbólico, que aparece por volta do período pré-operatório, ou na idade pré-escolar. Ainda para Montanini,

O jogo simbólico bem como outras formas de jogo, caracteriza-se pelo predomínio da assimilação sobre a acomodação. [...]. O pensamento representativo é constituído de um sistema duplo de assimilações e acomodações, onde o passado e o presente estão em jogo, graças à função simbólica. Esta representação nascente acarreta transformações ao jogo assim como a imitação e a inteligência. (MONTANINI, 2012, p.41).

Podemos entender conforme a citação que o jogo simbólico é importante porque há a possibilidade da criança construir os símbolos, que são essenciais para a sua representação.

Com base nessas citações, percebemos o quanto é importante e característico na vida da criança, assim, conforme afirma a autora, no desenho, a criança, além de expressar-se, diverte-se, pois é um tipo de jogo em que ela não precisa de companheiros nem regras, ela pode criar seu mundo particular. Podemos, então, compreender o desenho com o aspecto lúdico, mas que opera no operacional e imaginário infantil. Para Montanini, (2012),:

Com a aquisição da linguagem, o desenho se torna, assim como a fala, uma maneira de interpretar a realidade e uma forma de a criança se comunicar com seu ambiente social. A criança utiliza o papel desenhado e manifestando, assim, seu pensamento e raciocínio. A linguagem é o meio pelo qual a criança compreende e se faz compreender. (MONATANINI, 2012, p. 53).

Segundo Moreira, (2005), o desenho é linguagem, e todas as crianças desenham tendo um instrumento para que o faça. Brincando e desenhando, ela deixa sua marca. O desenho é uma forma de se expressar e brincar.

Quando a criança desenha, afirma a capacidade que tem de se constituir:

Porque o desenho é para a criança uma linguagem como gesto ou fala. O desenho é sua primeira escrita.Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever, a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas. (MOREIRA, 2005, p. 20).

Quando desenha, o pensamento e sentimento da criança estão ligados, e é possível perceber que, quando a criança tem um nível intelectual comprometido, ela apresenta um compromisso intenso com o desenho. Estágios caracterizam formas de desenhar parecidos em todas as crianças, contudo existem diferenças de temperança e sensibilidade, (MOREIRA, 2005). Contudo, a cultura da criança raramente pode influenciar no desenho delas, o que pode mudar espontaneamente são os objetos relevantes que fazem parte da sua vida, percebemos, então, que, a criança pequena desenha por gostar muito desse ato. “É um jogo de exercício que a criança repete muitas vezes para certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento” (MOREIRA, 2005, p. 28).

Méredieu (2006) aborda uma exposição crítica dos métodos que são utilizados na análise do grafismo, e indica perspectivas às quais devem ser restituídos os desenhos das crianças e que não sejam reduzidos a categorias “adultas”, mas sim analisados em caráter diferencial e irredutível.

Ao prazer do gesto associa-se o prazer da inscrição, a satisfação de deixar uma marca, de macular a superfície. Signos, marcas: tomar posse do universo por meio da inscrição, da ferida simbólica imposta ao objeto. A criança frequentemente sente necessidade de macular os desenhos do vizinho e os primeiros rabiscos são quase sempre efetuados sobre livros e folhas aparentemente estimados pelo adulto, possessão simbólica do universo adulto tão admirado pela criança pequena. (MÉREDIEU, 2006, p. 9).

Para Bédard (2010), analisar o desenho não é o mesmo que interpretá-lo, pois existe diferença real e particularizada entre os dois conceitos. Sem perceber, a criança desenha no papel o que sente na "alma" com muitos detalhes. É por esse motivo que os desenhos infantis permitem que vejamos dados sobre o seu temperamento, caráter, personalidade e necessidades.

O desenho torna-se, então, um importante instrumento para que possamos reconhecer as diferentes fases pelas quais a criança está passando, seus problemas e dificuldades, assim como os seus pontos fortes.

No início, para a criança, só de conseguir segurar um lápis nas mãos já é um avanço e, conforme vai crescendo, o desenho passa a ser um jogo. Aos poucos os traços vão se transformando em formas. A criança começa a compreender esse ato e, consequentemente, começará a se expressar através dele.

E, através dessas referências, compreendemos que o desenho infantil é muito mais que um simples passa tempo, é o momento de a criança conseguir expressar-se, além de um poderoso jogo simbólico em que ela pode exercer poder sobre a realidade que a cerca de forma a não ter que seguir regras, mas, simplesmente, sentir-se no domínio.

Dessa forma, como afirma Bédard (2010), a criança deve sempre desenhar por prazer e nunca por obrigação, permitindo que sua imaginação flua com toda liberdade, respeitando o individualismo, pois cada criança apresenta um andamento próprio.

Segundo Silva (2008), o desenho é composto de diversas etapas de ordem cognitiva, perceptiva e sociocultural, demonstrando a pessoalidade daquele que o faz.

A criança tem mais facilidade em desenhar algo que faz parte de seu cotidiano, pois, para que desenhe algo que nunca teve contato antes, a tarefa pode acarretar alguma dificuldade.

No instante de se explicitar, ela vai desenhar o que sabe ou gosta ou o que tem em mente naquele determinado momento. Tudo que acontece em sua volta é uma experiência de vida a mais para a criança, seja na escola com os professores e amigos, em casa com a família, ou em qualquer outro ambiente, tudo que acontece perante os seus olhos tem diferentes representações, e ela se utiliza desses dados para registrar em seus desenhos.

Ainda segundo Silva:

O desenho, portanto, é decorrente do que ela vivenciou, presenciou, apalpou e imaginou, não tendo importância se isso foi bom ou ruim. Mas a partir do momento que acontecem, essas é interiorizado pela criança e rapidamente passam a fazer parte de suas experiências e repertório gráfico. (SILVA, 2008, P.22).

Para Di Leo (1985), a criança demostra afeto ao desenhar uma casa. Quando está livre para expressar o tema e o modo com o qual vai pintar, muitas vezes o seu desenho preferido é uma casa. Ainda para o autor: Ao desenhar a criança parece projetar um desejo ou talvez, uma tentativa de possuir o objeto; se na realidade não o obtém, pelo menos tem uma imagem do mesmo. [...]. Também isso poderia explicar por que crianças sem um lar que seja seu, vivendo em asilos, que elas desejam que sejam temporários, desenharão seu anseio por um lar, símbolo do calor e afeto de que as frustraram e que apenas a vida familiar pode proporcionar. (DI LEO, 1985, p. 44).

3 Metodologia

O intuito desta pesquisa é estudar a produção do desenho infantil como importante ferramenta para o despertar da individualidade e o relacionamento afetivo da criança de cinco e seis anos,

com o interesse de pensar o desenho como uma importante fonte para a construção de sua personalidade. Para tanto, há de se pesquisar o problema de uma educação visual em consonância com o desenvolvimento infantil a partir de uma reflexão educacional.
Sendo assim, a referida pesquisa possui caráter bibliográfico, em que investiga em textos, por meio de leitura estrutural e resenha, livros dos seguintes autores: Bédard, utilizando o livro: **Como interpretar os desenhos das crianças** e Méredieu: **O desenho infantil**, além de teses e dissertações sobre o gênero.
Este trabalho realiza uma pesquisa de campo com alunos do primeiro ano do Ensino fundamental, onde sou estagiária e aplico vivências em sala de aula. As crianças têm entre cinco e seis anos de idade, também serão realizadas entrevistas e análises dos desenhos das crianças, focando orientação espacial, traços e cores.

4 Análise de Dados

Foi realizada uma pesquisa de campo com trinta e duas crianças de uma sala de aula de primeiro ano de Ensino Fundamental, situada em Nova Odessa, estado de São Paulo. Estas realizaram desenhos livres em papel sulfite, cuja proposta foi feita por esta pesquisa.
A análise teve como base para a interpretação orientação espacial, traços e cores.
Para Bédard (2010):
Ao começar a pintar sobre uma folha de papel, a criança pode decidir-se por utilizar o espaço superior da mesma, o inferior, ou mesmo o centro da página. Também pode dirigir seu desenho até a esquerda ou até a direita. Na parte superior do papel, a criança não só desenha o sol, a lua e as estrelas; também podemos encontrar nesse lugar personagens, árvores, veículos e outras figuras. O que a criança nos quer-nos fazer entender com isto é que está disposta a adquirir mais conhecimentos. (BÉDARD, 2010, P.16).
Os alunos desenharam sobre diversos temas: família, amor, amigos, natureza, personagens infantis, casas, árvores, cabelo, entre outros. Expuseram seus sentimentos e seus amores de uma maneira expressiva. Dentre esses desenhos, quatro mais se destacaram, sendo três meninas e um menino os autores dos desenhos.
O primeiro deles, o menino desenhou no papel somente uma casa, que ocupou toda a folha, vermelha e azul com porta branca e telhado também vermelho, que, a princípio, não nos chamou atenção, mas, depois da entrevista que realizamos com ele, percebemos que o desenho era muito expressivo. Quisemos saber o que ele tinha desenhado e ele nos relatou que tal casa, na verdade, não era uma mera casa, mas sim um grande sobrado. Perguntamos a ele o porquê de ter feito esse desenho e ele nos disse que, quando crescesse, queria muito morar em um sobrado. Que esse era seu sonho e que se sentia feliz por ter transmitido para o papel o seu grande sonho, e que a casa é um lugar de felicidade e alegrias. Relatou-nos ainda que mora em uma modesta casa com um quintal pequeno, sem muito espaço para brincar.
Figura 1: Produção da criança G.B. aos cinco anos e doze meses de idade.
Notamos que o desenho foi realizado com traços de pressão do lápis de cor no papel.
Segundo a autora Bédard (2010), os traços transmitem "informações acerca da sua rapidez de espírito, ou sobre suas dúvidas. Podemos detectar um espírito rebelde ou um pacífico se analisarmos certos traços básicos; conforme forem contínuos, oblíquos, se estiverem manchados, etc". Ainda segundo a autora, um determinado traço no papel pode demonstrar força e fragilidade. Já uma boa pressão mostra querer e contentamento. E quanto mais forte a pressão do lápis no papel mais se indica agressividade. Se os traços forem superficiais, a criança o faz sem muita excitação, sendo que isto pode estar relacionado ao cansaço físico. Já a cor vermelha, que foi a mais relevante do desenho, segundo Bédard (2010), é a primeira cor que a criança consegue diferenciar. Ela utiliza especialmente essa cor por querer expressar sua natureza enérgica, a qual representa o sangue, a vida e ardência, ou seja, é uma cor basicamente "ativa".

Bédard (2010) diz o seguinte sobre a interpretação das cores:
A simbologia de cada uma das cores admite duas interpretações, uma positiva e outra negativa. O estilo do desenho e o conjunto das cores determinam que nos inclinemos sobre uma ou outra destas interpretações. Ao falar da influência das diferentes cores, não nos referimos em absoluto ao seu efeito estético ou decorativo. A criança que, em determinado desenho, utilizou-se [de] toda a gama de laranjas sem se servir da sua cor complementar, que é o azul, não manifesta por ela nenhum tipo de desequilíbrio. (BÉDARD, 2010, P.31).
A segunda criança, uma menina, desenhou um sol amarelo com bordas alaranjadas no centro da folha na parte superior e duas nuvens ao redor do sol, um coração no centro da folha, logo abaixo do sol de cor azul, contornado com canetinha vermelha.
Figura 2: Produção da criança A.M. aos cinco anos e onze meses.
Na parte inferior e central da folha, desenhou seus pais e ela no meio deles. A mãe com um vestido longo da cor roxa. Ela se desenhou com um vestido também longo vermelho, e seu pai com camisa azul e calça comprida verde. Toda a família de cabelos e olhos negros, bocas vermelhas sorrindo. A família não usava sapatos. Os braços caídos e levemente abertos careciam de mãos. A esse respeito, menciona-se que "[...] é uma indicação de que a criança sente-se incapaz de dominar a situação na qual vive, talvez porque não lhe demos oportunidade de fazê-lo ou talvez porque ela mesma não o deseja". (BÉDARD, 2010, p. 47).
E as palavras da autora não poderiam servir melhor, pois, quando chamei a criança para saber o que desenhou, ela disse que tinha desenhado sua família e que o coração no meio significava o amor deles. Mas, em momento algum, desenhou ou falou da irmãzinha de meses que ela tem, só quando questionada, ela disse que tinha esquecido se de desenhá-la. E me confessou que tinha ciúmes da irmã. Provavelmente, ela sente-se insegura com a sua chegada. Talvez medo de perder o amor de seus pais e, através do desenho, ela retratou esse possível temor.
A terceira criança que desenhou também uma menina trouxe o seguinte: um sol amarelo na parte superior da folha do lado esquerdo e, do direito, duas nuvens azuis. No centro da folha até a parte inferior, ela desenhou uma casa laranja com uma porta marrom e uma maçaneta preta, duas janelas azuis e um telhado vermelho.
Figura 3: Produção da criança G. P. feita aos seis anos de idade
Ao lado da casa à esquerda, uma grande árvore. Do outro lado, bem próximo a casa, ela desenhou três flores vermelhas. E bem abaixo da folha, uma grama verde. Olhando, pareceu-nos um desenho comum. Mas, quando a chamei para a entrevista, ela me relatou que desenhou um sítio onde sua mãe passou grande parte da infância e dos momentos de muitas felicidades que vivenciou por lá. As brincadeiras com a irmã, o cachorro e os passeios pela redondeza com o cavalo da família. Ela nos conta que as histórias que a mãe contava eram tão emocionantes que a filha, mesmo sem nunca ter ido até o sítio, fez questão de desenhá-lo e relatou-nos de como ficou alegre em poder vivenciar esse momento.
Segundo Bédard (2010), quando o sol aparece do lado esquerdo do papel representa o passado e também a ligação com a mãe, é exatamente o relato da criança quando questionada a respeito. As nuvens não necessariamente significam mal tempo, pois geram chuva que traz a vida e a regeneração. A criança que costuma desenhar nuvens é sensível ao ambiente paterno ou coletivo. A árvore, segundo a autora, é o mais importante elemento contido nos desenhos das crianças, pois revela tanto o seu aspecto físico, quanto emocional e intelectual. Quanto maior o tronco em sua base, mais a criança está "enraizada" e não será difícil carregar-se de energia. As flores, ainda segundo a autora, é símbolo do amor: "as flores cativam-nos com suas cores e com seu delicado perfume [...]. A criança que desenha flores deseja agradar [...]" (BÉDARD, 2010, p. 55).
A criança que desenha uma casa relativamente grande, como é o caso, revela que está passando por uma fase mais emotiva do que racional. Mas o que é mais importante nesse aspecto é o fato de a criança ter desenhado uma porta também grande, que é sinal de boas vindas a todos, e

maçaneta à direita significa que a criança almeja mudanças em sua vida. Quando a criança opta pelos tons alaranjados, inclina-se por constantes mudanças e de maneira rápida.

O quarto desenho analisado é, sem dúvida, o mais curioso. Uma menina desenhou na parte superior da folha do lado direito um sol amarelo claro com raios pequenos cor de rosa e, na parte central da folha do lado esquerdo, um pássaro marrom com um topete amarelo e uma borboleta vermelha e amarela na parte também central do lado direito.

Figura 4: Produção da criança S. F. aos seis anos de idade

Logo abaixo, na parte central mais inferior, desenhou um coração com olhos, nariz e boca. Ao lado do coração, ela desenhou uma árvore com tronco marrom, copa verde e corações lilases. Um único galho envolvendo parte do coração. E um pequenino coração na parte inferior da folha do lado direito de cor marrom. E, abaixo dos corações e da árvore, ela desenhou grama verde. Em volta do coração, ela desenhou um cabelo marrom, que só descobri o que era porque ela me relatou isso na entrevista. E pintou toda a folha restante de branco em azul, fazendo com que a azul se destacasse no seu desenho. Ela disse-nos que todos os corações que desenhou significava o amor dela pela professora e que o coração maior, centralizado, era ela. Perguntamos a ela sobre a parte marrom, e ela nos relatou que era o cabelo da professora. Questionamo-la por que desenhou tal cabelo, e ela nos disse que era porque achava o cabelo dela bonito, pois era liso e ela confessou que não gosta do seu, que é crespo. Mais uma vez o desenho prova o quanto é uma importante ferramenta a ser trabalhada e como as crianças expressam como se sentem e veem o mundo. E como a garotinha usou de originalidade em seu desenho. Para Bédard (2010),

pode-se considerar que um desenho é original quando não coincide com o que estamos acostumados a ver; por exemplo, uma árvore desenhada com traços grandes que resulta difícil ver neles a forma da árvore. A criança certamente nos explicará, com alguma brincadeira, que se trata de uma “árvore pássaro” ou de uma “arvore peixe”. Quem pensaria nisto! (BÉDARD, 2010, P.29).

E foi essa originalidade toda que jamais imaginamos encontrar ao olharmos o desenho desta garotinha que nos encantou, assim como os demais.

Em três dos desenhos analisados o sol esteve presente. Para Bédard (2010) antigamente o sol significava o pai, mas com o decorrer dos anos esta compreensão modificou-se levemente. O sol aparece nos desenhos infantis muito mais vezes do que a lua ou as estrelas. Significa a energia masculina e mostra o lado autônomo e combativo.

Se o sol estiver à esquerda do papel, estará relacionado ao passado e vinculado à mãe. Pode estar mostrando uma mãe independente que age sem levar muito em consideração as demais pessoas. Já se os raios forem muito grandes indica uma mãe excessivamente envolvente. Se os raios forem fortes demais mostrara uma mãe que quer impor suas vontades e controlar tudo a sua volta.

Quando o sol aparece à direita do papel mostra a percepção da criança em relação ao pai. Um sol bastante radiante pode revelar certa tendência à tirania física o verbal por parte do pai. Um sol desprovido de raios revela uma perda de entusiasmo e até da autonomia.

Se o sol estiver centralizado segundo Bédard (2010):

Representa o próprio individuo. Nesse caso estamos diante de uma criança que quer ser independente e que acredita ter uma certa responsabilidade por sua mãe e por seu pai. Talvez se trate de uma família desarticulada, porém, ela possui o caráter e o potencial necessário para fazer frente à situação. (BÉDARD, 2010, P.48).

5 Considerações Finais

Foi de suma importância poder analisar os desenhos das crianças e perceber como, através de um simples desenho, elas podem expressar seus sentimentos, afetividade e até seus sonhos. E como se expressar através de um simples papel é tão prazeroso e as fazem tão expressivas.

Geralmente, a criança desenha algo que faça parte da sua realidade de vida e cultura, desenhando fatos que sejam interessantes para ela.
O desenho pode revelar muito da criança que o fez, podendo ser uma ferramenta de grande importância para pais e educadores. É imprescindível que a escola ofereça diferentes recursos e oportunidades às crianças para que desenhem, pois este é um surpreendente método educativo, que possibilita inúmeros benefícios ao desenvolvimento e aprendizado das crianças.

6 Agradecimentos

Agradeço imensamente a Deus por me capacitar e me fortalecer em tudo. Minha família tão querida e amada que tanto me ajudaram, compreenderam e torceram por mim. Em especial, a meu esposo Leandro Marcato da Silva, filha Kauany Marcato da Silva, mãe Benedita Cleuzenete da Silva e pai José Donizeti da Silva, que não mediram esforços para eu ter chegado até aqui. Aos meus queridos irmãos Andréia Lima e Almir Silva e suas famílias, a minha competente e sabia orientadora Ângela H. Tamaru, meus amigos e professores de curso, em especial, a minhas queridas amigas de grupo, Amanda, Cristiana, Gabriela, Márcia e Tatiane, bem como alunos, pais e professora da sala em que realizei a pesquisa.

Referências Bibliográficas

BÉDARD, N. **Como interpretar os desenhos das crianças**. Trad. Maria Lucia de Carvalho Accacio. (Quebéc \Canadá): Isis, 2010.
DI LEO, H. **A interpretação do desenho infantil**. Trad. Marlene Neves Strey. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
MASSUDA, L.S. **O desenho como forma de interação não verbal**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Faculdades Network, Nova Odessa, SP, 2005.
MÈREDIEU, F. **O desenho infantil**. Trad. Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini.11 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
MONTANINI, L.A.G.S. **Desenho e Jogo Simbólico**: Uma relação Possível. Campinas, S.P.: [s.n.], 1997. Disponível em: <http://www.unicamp.br/>. Data de Acesso: 24 set. 2012.
MOREIRA, A.A.A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
SILVA, G.L. **O desenho infantil: suas expressões e representações**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia), Faculdades Network, Nova Odessa, SP, 2008.

PEDAGOGIA HOSPITALAR

Janaina Dantas[1]

Resumo

O presente artigo enfatiza a necessidade de compreensão do comportamento da criança e do adolescente e de como eles podem continuar o processo de desenvolvimento de suas potencialidades quando se encontram em um ambiente hospitalar, mesmo levando-se em consideração todas as implicações sociais, afetivas, emocionais que geralmente estão presentes em situações de internação, doença ou enfermidades.O trabalho dirigido a esse tipo de situação deve estar de acordo com a legislação vigente, levando-se em conta um currículo adaptado a cada caso e a cada patologia que o paciente apresente,. Por isso o profissional deve estar preparado para lidar com crianças e adolescentes mais sensíveis e respeitar, fundamentalmente, suas limitações físicas, psíquicas e de adaptação.

Palavras chave: Educação. Pedagogia Hospitalar. Criança. Inclusão.

Abstract

This article emphasizes the need for understanding the behavior of children and adolescents and how they can continue the process of developing their full potential when they are in a hospital, even taking into account all the social, affective, emotional usually present in cases of hospitalization, illness or diseases.O work directed to this type of situation should be in accordance with current legislation, taking into account a curriculum tailored to each case and each disease the patient has,. Therefore the physician must be prepared to deal with children and adolescents more sensitive and respect fundamentally physical limitations, psychological and adaptation.

Keywords: *Education. Pedagogy Hospital. Child. Inclusion.*

INTRODUÇÃO

A pedagogia hospitalar é um novo ramo da pedagogia que amplia os horizontes de trabalho desse profissional , suprindo as possíveis necessidades do educando em relação as atividades escolares e resgatando a ele a cidadania e o convívio sobretudo com o auxílio da equipe médica e de enfermagem, Para isso, a capacitação do pedagogo à luz das orientações médicas pode fazê-lo trabalhar as vivências culturais e as necessidades especiais do paciente impedido de

freqüentar a escola e implantado as possíveis estratégias de flexibilização e adaptação curricular.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Segundo o Portal Interação Educativa, a Pedagogia Hospitalar pode ser definida como o trabalho do pedagogo dentro do ambiente hospitalar. Tratando-se de um processo educativo complementar à educação da criança que se encontra internada em clínicas ou hospitais, Fazendo com que não haja um lapso na educação do enfermo, através de um processo que envolve o enfoque formativo, instrutivo e psicopedagógico desta criança.A Pedagogia Hospitalar envolve o conhecimento médico e psicológico, representando uma tarefa complexa.

Para Wolf (2010) a Pedagogia Hospitalar vista como um processo pedagógico é uma realidade dentro das inúmeras possibilidades da Pedagogia. Este ramo da Pedagogia pode funcionar em parceria entre hospitais e universidades através da utilização de estagiários r a instituição escolar de onde vem o paciente , "preservando a continuidade do desenvolvimento da aprendizagem, através de metodologias diferenciadas, flexíveis e vigilantes que respeitem o quadro clínico.

> [...] a questão da formação desse profissional constitui-se num desafio aos cursos de Pedagogia, uma vez que as mudanças sociais aceleradas estão a exigir uma premente e avançada abertura de seus parâmetros, com vistas a oferecer os necessários fundamentos teórico-práticos, para o alcance de atendimentos diferenciados emergentes no cenário educacional. (MATOS; MUGGIATI, 2001, p. 15).

Quando o pedagogo desenvolve um trabalho educativo com a criançainternada ele pode se utilizar do lúdico auxiliando no alívio de possíveis irritabilidades, estresse e desmotivação deste paciente.

MATERIAIS E MÉTODOS

O desenvolvimento da metodologia de trabalho tem como base a concepção de aprendizagem significativa encontrada nos pressupostos construtivistas da educação, processo pelo qual o sujeito modifica sua estrutura de conhecimento. O trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica sobre o assunto.

RESULTADO E DISCUSSÕES

A pedagogia hospitalar pode ser definida como uma alternativa de atendimento educacional especializado, que pode ser ministrado a alunos com necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, e que implique em uma internação hospitalar prolongada e impossibilite-os de freqüentar a escola. A classe hospitalar é a modalidade de ensino da Educação Especial que atende pedagógico-educacionalmente crianças e jovens hospitalizados (MEC/SEESP, 1994).

O atendimento pedagógico educacional hospitalar tem a capacidade de mediar as interações da criança hospitalizada com o mundo fora do hospital e esse tipo de ensino, a escola Hospitalar em nada inviabiliza os conceitos de integração e normatização, mas ratifica tais demandas para aqueles que necessitam de hospitalização.

No âmbito da Escola Hospitalar, estar hospitalizado não é exclusão (Fonseca, 2000).Trata-se de um conceito mais amplo: o da cidadania. A criança é um cidadão que, como qualquer outro, tem direito ao atendimento de suas necessidades e interesses mesmo quando está com sua saúde comprometida

Os procedimentos necessários à Educação de Crianças e Adolescentes hospitalizados, podem desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar e ao próprio hospital na concretização dos seus serviços.

A pedagogia hospitalar visa não somente a criança, mas as relações entre esta,seus acompanhantes e equipe de saúde, uma vez que interferem no processo de adoecimento e no curso do tratamento.Através da criação de um espaço lúdico dentro das enfermarias de Pediatria Geral, como estratégia de intervenção no campo do adoecimento e hospitalização na infância e com o fornecimento de material prático e teórico que possibilite a construção de um novo modelo de Pediatria Hospitalar, levando-se em conta os aspectos psíquicos, sociais e culturais da criança hospitalizada e os incluindo no diagnóstico e na programação terapêutica, é possível criar um campo de formação permanente para alunos de graduação e pós-graduação interessados nas áreas da saúde mental da infância e adolescência e seus diversos temas.

O atendimento aos pacientes ambulatoriais,no espaço do parque do hospital e no hall dos ambulatórios,pode vir com uma proposta de sala de espera infanto-juvenil e socialização com a participação dos acompanhantes e irmãos.Matos et al (2001)

Um programa de pedagogia hospitalar pode oferecer estágios curriculares para alunos de graduação e pós-graduação, em uma perspectiva interdisciplinar, para as áreas de Medicina, Psicologia, Psicomotricidade, Terapia Ocupacional, Enfermagem, Fonoaudiologia e Pedagogia.

Entre os principais projetos para implementação de um trabalho efetivo de pedagogia hospitalar podem ser incluídos:

- Capacitação de técnicos e profissionais de outros serviços de saúde
- Formulação e implantação de cursos para público interessado em temas relativos à saúde da criança e do jovem e o processo de adoecimento e hospitalização

- Supervisão de equipes interdisciplinares que trabalham com o brincar como recurso terapêutico frente ao adoecimento e/ou hospitalização infantil.
- Produção de material teórico/prático sobre o brincar e seu uso com crianças e jovens adoecidos e hospitalizados.
- Implantação de espaços lúdicos em ambientes hospitalares
- Consultorias a serviços de saúde que desejem implementar ou incrementar atividades lúdicas de cunho terapêutico na área de saúde da criança e do adolescente.
- Supervisão e orientação de monografias, relatórios de pesquisa e dissertações de mestrado que contemplem as linhas de pesquisa do programa.Ceccim e Fonseca (1999)

Pedagogia Hospitalar no Centro Infantil Boldrini

A equipe pedagógica do Centro Infantil Boldrini tem como meta garantir a integração escolar dos pacientes do Hospital através do acompanhamento de sua vida acadêmica. Isso contribui para o bem estar físico e psicológico do aluno, desde que sejam respeitadas as especificidades e necessidades de cada um. Os compromissos acadêmicos como SARESP, Enem e vestibulares também são aplicados como auxílio de outras instituições e, anualmente, dois mil alunos realizam este tipo de atividade Cunha (1997)

O acompanhamento pedagógico dentro do hospital é importante para o paciente, pois promove a sua construção individual de estabilidade de vida, de ligação com a vida e de aprendizado. Com isso, as crianças e suas famílias conseguem manter um elo com o mundo afora e, na medida do possível, como se não estivessem doentes, participando e aprendendo e desfrutando de um direito de pleno desenvolvimento, que independe de suas dificuldades de saúde.Ceccim e Fonseca (1999)

Figura 1 Atividades lúdicas no Boldrini

Fonte: Centro Infantil Boldrini

Quando uma criança possui uma doença crônica, ou mesmo uma doença grave, não é possível considerar apenas o seu aspecto clínico. A criança deve ser vista de maneira íntegra, pois, mesmo apresentando limitações decorrentes de seu quadro clínico, ela possui necessidades que devem ser entendidas e atendidas. È através da pedagogia hospitalar que os prejuízos

escolares decorrentes do tratamento, são amenizados, por isso, a integração entre a educação com os serviços de saúde devem ser oferecidos em período integral para que a criança tenha o direito ao exercício de cidadania. Cunha (2001)

Discussão e Resultados

Através de uma mediação pedagógica, é visível a existência de uma mudança de comportamento do doente que é aluno,pois este tipo de relação de afetividade faz uma diferença importante em seu tratamento

A função profissional do pedagogo hospitalar consegue trazer o resgate na valorização do paciente que está em isolamento social, por isso , existe a mudança do comportamento do aluno. A família também exerce um papel fundamental, tanto no tratamento quanto no aprendizado, pois consegue adaptar escola e tratamento à atenção que dispõe à criança.Segundo Piaget apud Silva (2013)

> O ser humano é inserido desde o seu nascimento em um meio social, que age sobre Le da mesma forma que o meio físico. Cada relação entre os indivíduos os modifica e constitui uma totalidade de tal sorte que a totalidade formada pelo conjunto da sociedade não é a mesma coisa, mas sim um sistema de relações.

O papel do pedagogo hospitalar.

È fundamental o papel do pedagogo hospitalar na educação de pacientes, pois a sua função principal é acompanhar a criança ou o adolescente em seu período de ausência na escola, quando internos em instituições hospitalares.

Este tipo de trabalho deveria ser criados em todas as unidades de saúde, bem como o atendimento a educação especial, através da realização de atividades diversas e para a recuperação da criança através de um processo de inclusão , oferecendo para tanto, condições físicas e materiais para a aprendizagem. O pedagogo escolar oferece à criança interna a vivência escolar através de um plano flexível e cuidados e que se adapte às necessidades educacionais do paciente. Para isso , é necessário um ambiente acolhedor e agradável, um tratamento pedagógico calmo e aconchegante , onde a criança enferma possa evoluir com saúde física, emocional e mental.Ceccim e Fonseca (1999)

Pesquisadores vêm estudando este novo espaço da pedagogia cm uma nova visão do ensino, onde é possível dar oportunidade a crianças afastadas da escola por motivos de saúde, e auxiliando nos transtornos emocionais, que a internação causa como a insegurança, a incapacidade e a frustrações que tanto prejudicam ao pronto restabelecimento do paciente.Cunha (2001)

Figura 2 Pedagoga hospitalar em atividade

Fonte: Governo do Estado do Paraná

Esse processo alternativo de educação ultrapassa todos os métodos convencionais da relação entre a escola e o aluno e busca dentro do conceito de lecionar, as melhores formas de apoio ao paciente hospitalizado, seja ele criança ou adolescente.

O pedagogo que realiza esse trabalho humanizado enfrenta um desafio auxiliando na escolarização de pacientes prejudicados, pois é importante a maneira como eles proporcionam conhecimento e atendimento pessoalizado ao paciente. O ensino hospitalar tem como objetivo o atendimento básico do educando e , mas sempre através de critérios estabelecidos que respeitem a patologia do doente. Como a criança está distante do convívio social , de sua casa, escola e amigos e brincadeiras, é importante que o educador articule novas atividades com os integrantes do hospital, como médicos e enfermeiras , além da família, para facilitar o aprendizado e a recuperação do paciente.Oliveira (1997)

Para que haja uma boa adaptação da criança hospitalizada com as atividades escolares é necessário que o local de aprendizado seja lúdico e recreativo, disponha de jogos e brincadeiras, para que essa linguagem simbólica dissipe os medos e ansiedades que a criança e o adolescente enfrentam no ambiente hospitalar. O pedagogo hospitalar ainda tem como proposta terapêutica a busca do resgate de um espaço sadio , através da aplicação de sua criatividade , com manifestações de alegria, laços sociais, diminuindo barreiras e preconceitos da hospitalização e da doença. Com isso a metodologia pode mudar os sentimentos da criança em relação à sua estadia hospitalar.Barros e Souza (1996)

.Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e aprimora habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção. O ato de brincar e jogar torna o indivíduo capaz de pensar, imaginar, interpretar e criar, aspectos estes, que propiciam autonomia, iniciativa, concentração e análise crítica para levantar hipóteses acerca dos fatos, bem como nos ensinam a respeitar regras e vivenciar conflitos competitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que conteúdo pedagógico hospitalar deve enfatizar o lúdico e o convívio social principalmente, buscando uma linha que dissipe medos e ansiedades que envolvem o clima hospitalar. Para tanto, o professor de ter em mãos materiais e suprimentos que tragam ,além das atividades escolares necessárias para o aprendizado da criança e do adolescente, um conteúdo que envolva o convívio como quadro clínico do hospital e com a família do paciente. Com isso, a intervenção do pedagogo hospitalar irá garantir a recuperação do paciente, o resgate de sua cidadania e preencher a ausência que o convívio social estabelece neste tipo de caso.

6.REFERÊNCIAS

AMARAL, D. P.; SILVA, M. T. P. **Formação e prática pedagógica em classes hospitalares**: respeitando a cidadania de crianças e jovens enfermos.

BARROS, Aidil Jesus Paes de & SOUZA, Neide Aparecida de. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

CECCIM, R. B. & Fonseca, E. S**. Atendimento pedagógico-educacional hospitalar**: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. In: Temas sobre Desenvolvimento, v.8, n.44, p. 117, 1999.

CUNHA,N. H S.Brinquedoteca: **Um mergulho no brincar**. 3ª ed. São Paulo: Vitor, 2001.

CUNHA,N. H S. **A Brinquedoteca Brasileira**. In: SANTOS, M. P. dos. Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

.OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

O *BULLYING* NO ÂMBITO ESCOLAR: AS DIFICULDADES DA EQUIPE PEDGÓGICA, PAIS E ALUNOS PARA SOLUCIONAR ESTE PROBLEMA

Raquel da Silva[1]
Helena Prestes dos Reis[2]

Resumo
Neste artigo o principal objetivo é apresentar o conceito de *bullying* no âmbito escolar. Foram utilizadas várias metodologias para a pesquisa, tais como, leituras, vídeos, reportagens, apostilas, autores como Middelton (2007), Beaudion (2006), Chalita (2008) entre outros. A finalidade é entender o porquê das agressões de modo a constituir espaços para ações que ajudem os pais e professores a lidar com estas situações no seu cotidiano, a agressão verbal e corporal. Para que a escola possa atribuir competências que combatam essas ações e promovam espaços de socialização comunidade-escola.

Palavras – Chave: Bullying- Violência – Agressões Físicas e Morais - Escola.

Abstract
In this article the main purpose is to introduce the concept of bullying inside school. We used a lot of methodologies and research, such as readings, videos, news report, apostille, authors like Middelton (2007), Beaudion (2006), and Chalita (2008) among others. The finality is to understand why the aggressions in order to establish areas and actions that helps parents and teachers to deal with these situations in their daily lives, verbal aggression and body aggression. So the school can be able to assign and to fight these actions and promote areas socialization school community.

Keywords*: Bullying- Violence- Moral and Physics and Aggressions- School*

1 Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Network (raquel.sillva@ig.com.br).
2 Graduada em Pedagogia UNISAL, 1986; Especialista Psicopedagogia –Faculdades Network–2005; Professora Mestra da Educação UNISAL; 2012 Coordenadora, Professora e Orientadora Pedagógica Colégio e Faculdades Network (e-mail: helenaprofa@yahoo.com.br).

Introdução

Bullying a palavra é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua vez repetitivo e por desequilíbrio de poder. "É "traduzido "como "valentão"," tirano", "e como verbo "brutalizar", "tiranizar"," amedrontar", (Fante, 2010), ou seja, o bullying é uma doença silenciosa que todas as pessoas vêem e não acreditam no que está acontecendo. O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas de *bullying* no âmbito escolar. Serão analisados os escritos de Middelton (2007), Beaudion (2006) e Chalita (2008) como base referencial para este projeto. É válido ressaltar que serão apresentados questionamentos e indagações abordando as práticas de *bullying* tanto com alunos, quanto com os professores. Observar, analisar e discutir tais ações com as próprias crianças é fundamental para apresentar uma nova perspectiva que vise transformar práticas preconceituosas para ação de convívio social na escola.

A violência vem crescendo na convivência social tanto nas famílias como sendo enraizada dentro dos muros da escola formal onde propagam junto aos preconceitos que nasceu na aceitação das diferenças culturais, defasagens sociais, poderes econômicos e sociais, enquadra de disputas de poderes, cujo nossos jovens são inseridos e começam a manifestar ações violentas entre os pares. Este artigo visa discutir, com a ênfase necessária, o tema em questão, embasando-se em autores que abordam o tema com eficácia, buscando contribuir com a discussão do tema *bullying.*

Metodologia

As bases para a composição do presente artigo foram Middelton Jane e Zawadski e Mary Lee (2007) Beaudion e Taylor (2006) e Chalita, (2008). Todo o material coletado, que constou de três artigos, foi devidamente analisado, comparado e avaliado quanto a sua contribuição para o objetivo já citado na introdução.

O presente trabalho focaliza-se na análise teórica, desta forma não vai a campo para observar os aspectos trabalhados. As contribuições dos autores estudados foram de demasiada importância para a compreensão do tema estudado e a estruturação do artigo, culminando no entendimento abrangente a respeito do tema.

Através das leituras observaram-se as contribuições que a família e a escola podem proporcionar para o desenvolvimento de diálogos entre as crianças, as constantes discussões em sala de aula; no horário de intervalo os diálogos usados entre eles, procurando saber o motivo da briga e intervir, mostrando que existe uma maneira de ser resolvidos conflitos sem violência física ou verbal, apresentando o diálogo como a forma mais eficaz para solucionar um problema. É necessário compreender a prática do *bullying* em seu sentido originário, ou seja, o que proporciona ao agressor realizar tal ação? Na maioria das vezes o agressor tem um grande número de admiradores, é sedutor, nunca assume nenhuma responsabilidade e apresenta grandes comportamentos abusivos. O que cabe a escola, e a comunidade, realizar para que estas práticas não sejam perpetuadas no âmbito escolar? Desta forma, faz-se necessário compreender e conceituar as práticas que propiciam as ações discriminatórias, promovendo não só a inclusão, mas principalmente, o convívio e a interação dos indivíduos, respeitando as diferenças de cada ser. O tema *bullying* indica situação em estado grave e, se não for abordado com a ênfase necessária (promovendo o diálogo e ações que propiciem a interação entre professores, pais, alunos e comunidade) pode acarretar em sérios danos ao ser humano, interferindo na formação do ser, tornando o indivíduo constrangido e submisso.

A cada dia que passa mais pessoas vêem sofrendo *bullying* e nunca denunciam o agressor e também não buscam ajuda, ou seja, quanto mais ficarmos calados mais os agressores se fortalecem, quanto mais mostram medo mais estimula as crueldades. O agressor normalmente quer chamar a atenção por ser o valentão e todos ter medo, mas o que ocorre é que muitos são infelizes na sua vida pessoal e acaba que descontando suas raivas nas pessoas que são mais

quietas e destaques na escola. Temos que aprender a lidar com esses tipos de agressores sem demonstrar medo, pois é disso que eles gostam, vamos enfrentar denunciando, procurando ajuda psicológica, aprender a se defender lembrando os professores e diretores da sua escola, pais, pois isso não pode continuar.
Preparar comportamentos com boas ações, diálogos, rodas de conversas construindo interação e maneiras para vivenciar as diferenças ou mesmo combater a depressão que nos envolve dentro desses grupos e abrir maneiras para evoluir atividades para tentar sanar esse fenômeno social que atinge nossas crianças.

Analises Bibliográfica

Bullying mais conhecido como agressões verbais ou físicas de um aluno para com o outro, meninos e meninas, ficou conhecido no ano de 1981 na Noruega onde ocorreu o caso de três amigos se matarem devido às agressões e humilhações sofridas já há cinco anos. As agressões causam, muitas vezes, danos emocionais na criança ou na pessoa que foi afetada, fazendo com tome atitudes fora do normal, tornando-se agressivas, gerando doenças como a depressão e nos casos mais graves gera o suicídio como também genocídio.
Na maioria das vezes acontece nas salas de aulas, onde o agressor sempre incomoda o mais fraco, e normalmente por um período prolongado e com a ajuda de mais indivíduos para unirem suas forças.
O *bullying* é proporcionado pelo próprio indivíduo através da raiva e desamparos logo é necessário aprender a agir em defesa nessas situações, resultando forças contra o preconceito, enfraquecendo dessa formas as agressões que surgem ao nosso redor. As ações preconceituosas trabalham a técnica de intimação, tentando deixar, o outro, constrangido, logo se faz necessárias ações conjuntas para combater a violência social que cresce em nossa sociedade já doente pele falta de etnia.
Muitas das falas dos educadores acabam gerando competição entre alunos, assim, propiciam as brigas em sala de aula. Middelton Jane e Zawadski e Mary Lee (2007) frisam que o professor, antes de falar, tem que analisar o que está em jogo, pois, às vezes, o *bullying* acontece pelo reconhecimento do professor para com um aluno e o não reconhecimento do outro.
Pode-se notar, que às vezes, o *bullying* e o desrespeito são causados através de faltas de opções, sentimentos mal resolvidos (medos), devidos à falta de auxílio ao aluno não só por parte de familiares, mas também pelos atores educacionais, onde deveriam aperfeiçoar conhecimentos em busca de caminhos para enfraquecer esse problema, cujo a maior concentração de casos esta no âmbito escolar.
Chalita (2008) aborda a importância da amizade como um papel para educar começando dos pais na educação do filho desde os primeiro passos, pois os pais são os melhores e primeiros amigos. Para ele é impossível viver sem amigos. A amizade alivia qualquer dor, faz-nos sentir protegidos, queridos e amados. O autor ressalta que, em muitos casos, as crianças nem sempre são criadas pelos verdadeiros pais e acaba também sem condições de desenvolver habilidades e competências. Talvez muitas destas situações familiares ocorressem porque muitas crianças não aceitam limites que precisam ser estabelecidos para conviver em grupo e respeitar as diferentes culturas que o cerca. Isso se dá dentro de um quadro de uma dupla determinação que Wallon (1992) dá o nome de "inconsciente biológico e inconsciente social", ou seja, é um balanço entre os limites depositados pela biologia e aqueles estabelecidos pela história humana, fontes dos conteúdos da mente.
Os autores, abordados neste artigo, afirmam que o diálogo, a educação em casa e a amizade estão relacionadas com o comportamento dos alunos e que, através destes, começam a sofrer o *bullying.* Muitas crianças começam a inventar dor, no estômago, na barriga, de cabeça para não freqüentar a escola, reclamam que não gostam do professor, de um amigo, aí acaba que os pais ao invés de ir atrás do problema que está envolvendo o filho fazem o caminho mais curto tirar

o aluno da escola, sendo está à solução menos ajustada, pois a dificuldade da individualidade do ser ainda permanece.

As autoras Middelton Jane, Zawadski e Mary Lee (2007) dizem que não se deve deixar levar pela conversa alheia, mas, tem acreditar no que se é já em sala de aula, pois é através do diálogo e das ações que se proporciona a reflexão, tanto dos que praticam o *bullying*, quanto dos que sofrem. Para Beaudion e Taylor (2006) o comportamento da criança vem de casa, pois existem muitas delas que são obrigadas a ser o primeiro em sala de aula, nas competições, se muitas vezes o filho não fica em primeiro lugar, fica deprimido, aí o pai vai cobrá-lo, deixando-o com trauma e como perdedor, os amigos tiram "sarro" gerando assim o *bullying*.

Segundo La Traille:

"Muitos tendem a sonhar em serem vencedores e / ou educar seus filhos para que o sejam" (La Traille, 2009:173).

A sociedade atual vive em um mundo espetáculos, onde os valorizados sempre são os vencedores, destaques na escola, roupas que vestem cargos que ocupam marcas de produtos que usa.

As autoras Beaudion e Taylor (2006) abordam também a inexperiência por parte de alguns professores, pois muitos não sabem como agir para solucionar o problema, devendo ser bem relacionado o comportamento entre o professor e o aluno estimulando assim o respeito pelas diferenças.

Chalita (2008) aborda a construção de uma boa amizade, uma atitude que protege de desencontros desde a casa por parte dos pais, quanto na escola, por partes dos professores, pois há aquele aluno que tem mais dificuldade que o outro e os professores podem solucionar o problema, mas existem aqueles que preferem não se envolver.

Todas essas obras são significativas para esse projeto, mas a que mais colabora são as abordagens de Chalita (2008), pois não existe nada sem os amigos, eles te fazem chorar, rir, aliviam qualquer dor e, tendo amizades, consegue-se uma convivência com maior força em sociedade.

De fato, a moralidade humana é o palco por excelência onde afetividades e motivo se encontram, via de regra, sob a forma do confronto.

Escreve Jean Piaget:

Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o individuo adquire por estas regras (TAILLE, YVES DE LA, Teorias psicogenéticas em discussão. Pg. 49).

Independente de quem seja o agressor ou a vítima existe o jogo de regras e se cada um seguisse muito destes conflitos poderiam ser evitados, precisam aprender respeitar uns aos outros.

Os alunos também têm suas inverdades, então, antes de penalizar apenas um, temos que ouvir a versão do outro, os professores precisam também ser mediadores nestes casos. Na maioria das vezes, o agressor faz isso só para se sentir o mais requisitado, o mais forte entre os outros.

Lembrando que o assunto *bullying* tem que ser trabalhado no seu ambiente familiar, os pais tem que ter a consciência que, às vezes, pode ser seu filho que esteja provocando situações que culmina o *bullying*.

Esta prática do *bullying* pode interferir para toda vida, pois as crianças acabam não conseguindo expressar seus sentimentos, muitas são cobradas por seus pais, por professores quando não sabem determinada matéria e acabam carregando este trauma para o resto da vida.

Segundo Candau (1987) os professores têm que estar formados para dois aspectos pedagógicos principais: a pedagógica e a área específica. Desta forma, não adianta o indivíduo ser formado e não se especializar na área em que vai lecionar existe muitos casos de alunos que adoram uma determinada disciplina, mas aprende a desgostar devido à didática do professor em sala, não consegue envolver o aluno fazendo com que seu rendimento seja negativo. Os educadores devem trabalhar em conjunto, trocando conhecimentos podendo assim solucionar o problema

com mais eficácia. Às vezes a dificuldade de um é a solução do problema do outro e assim sucessivamente.

Para Arroyo (2000) "toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente". Desta forma é necessário que os professores troquem informações e experiências uns com os outros, terem o encontro de gerações tanto aluno professor, como professor aluno.

Podemos lembrar também que não só é necessário o professor saber entender e transmitir o conteúdo ao aluno se na instituição que ele leciona não tiver apoio, projetos pedagógicos e materiais para trabalhar determinados assuntos.

Assim como o bullying todos os assuntos têm que ser discutidos em sala, só que temos que saber falar e como falar para que, não haja traumas entre as crianças, para não expor o aluno e que ele não se sinta humilhado ou que tenham pena dele.

Muitas vezes as vítimas não conseguem ter uma vida normal na escola prejudicando seu rendimento, causando síndrome do pânico, depressão, fazendo até muitas delas serem encaminhadas para um psicólogo ou psiquiatra. No caso de meninos as agressões são sempre mais a agressividade física e as meninas ignoram ou difamam a vítima.

Fante (2013) diz que o bullying como comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de "brincadeiras" que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar, ou seja, o bullying é uma violência gratuita, persistente e cruel.

Não é só na escola, e independente dela ser particular, publica ou a vítima estar na rua, em casa, mas o bullying pode causar transtornos nas pessoas pelo resto de sua vida e também não podemos achar que todo tipo de violência é constatada como bullying.

Muitas vezes a vítima fica com medo de reagir e praticamente se calam, por medo e vergonha tornando assim a situação mais agravante e o agressor ganhando mais forças junto de seus outros parceiros.

Que direito tem um cidadão de se achar melhor que o outro? Hoje em dia quem sofre este tipo de agressão, não acredita mais que as pessoas possam amar.

Com condições financeiras, impulsividade, dificuldade de atenção hoje, que sofre o bullying na escola tem a potencialidade a ser o agressor do futuro.

Considerações Finais

Através deste artigo, muitas informações foram descobertas, o bullying é um tema complexo, pois precisa de mais atenção pelos estudos pedagógicos, ele acaba sendo praticado e muitos não se dão conta do que seja. Devemos instruir conscientizar a sociedade e o âmbito escolar e a família, saber como evitar e ajudar, realizar ações preventivas e evitar suas conseqüências, integrar a família as ações da escola.

Aprender a conviver em grupos respeitando a individualidade de cada um, respeitar as diversidades culturais, hábitos e costumes como exemplo a mídia entre outras situações colocadas a sociedade e esta acata para si em grupos diferentes a aceitação ou não. Estamos falando de jogos de futebol e suas comunidades onde as agressões atualmente são enormes, musica, bairros e jovens que fazem parte de um grupo não aceitando as diretrizes do outro gerando muita inimizade pelo outro ou grupos selecionados. Com uma base social que é inserida informações rápidas sem senso de reflexão, assim nossas crianças e jovens vão sendo moldados numa obscura falta de dialogo tanto familiar como a pequena gentileza de um bom dia em comunidades sociais que realmente precisam uns do outros.

Concluindo o artigo permanece em aberto a gravidade e necessidade de uma atenção especial a todos que sofrem ou sofreram o bullying.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, a base de tudo em minha vida, minha mãe Alice que sempre acreditou em mim, minha família, meus professores, que sem eles não estaria concluindo esta etapa e principalmente a minha orientadora Helena Prestes dos Reis, pelos ensinamentos científicos e pessoais, pelo apoio, compreensão, carinho e dedicação, que seu caminho seja sempre iluminado.
Obrigada.

Referências

BEADION, Marie – Nathalie. **Bullying** e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola/ Marie – Nathalie Beaudion, Maureen Taylor. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU MARIA, Vera – **Currículos Políticas e Práticas**/ Antonio Flavio Barbosa Moreira – Campinas, SP: Papirus, 1999.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia da Amizade/ **Bullying** o sofrimento das vítimas e dos agressores/ São Paulo, 2008.

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz - Campinas, SP: Verus, 2005.

FANTE, Cleo – IDEPAZ – **Idéias de Paz**- Diga não ao Bullying, 2013.
http://www.bullying.pro.br/

LA TRAILLE, YVES de, 1951-**Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão/Yves de La Traille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. -São Paulo: Summus, 1992.

MIDDELTON MOZ, Jane. **Bullying**: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos- Porto Alegre: Artmed, 2007.

NOVA ESCOLA- Publicado em Agosto, 2009.
http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/bullying-escola-494973.shtml

O COMBATE ÀS DROGAS E À VIOLÊNCA NO ÂMBITO ESCOLAR: O COMPROMETIMENTO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIAL

Eleni Ap. P. da Fonseca da Silva[55]

Antonio Carlos Dias Junior[56]

Resumo

O presente artigo aborda o uso de drogas e a violência nas escolas, e como eles atingem a vida e a integridade física dos alunos e profissionais pedagógicos. O artigo ressalta o aumento da violência como um dos resultados do consumo de drogas dentro das escolas, e seu constante tráfico. O trabalho expõe ainda os principais tipos de drogas ilícitas consumidas nas escola, bem como apresenta alguns dados sobre o consumo destas substâncias. Também oferecermos dados sobre a violência no âmbito escolar, de modo a articulá-los à bibliografia discutida.

Palavras-chaves: Drogas; Violência, Educação; Família.

Abstract

Thisarticle discussesthe use ofdrugsand violence in schools, and how theyaffectthe livesand physical integrity ofstudentsandteachingprofessionals. Thearticle highlightsthe increase in violenceas aresultof drug usewithin schools, andits constanttraffic.The workexposesfurtherthe main types ofillicit drugs usedin theschool,as well assome dataon the consumptionof these substances. Alsowe offerdata on violencein schools, in order torelate themto theliteraturediscussed.

Keywords*: Drugs, Violence, Education, Family*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as reflexões a respeito da temática *O Combate às Drogas na Escola*. Serão explanadas e refletidas as considerações a respeito do envolvimento

[55] Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Email: eleni.cao@gmail.com

[56] Doutor e Pós-doutorando em Sociologia pela UNICAMP. Professor das Faculdades Network. E-mail: acdiasjr@gmail.com

da família e da escola no processo de identificação do uso das drogas por parte do educando e sua prevenção.

O artigo aborda também a importância da compreensão a respeito dos malefícios sociais e culturais do uso das substâncias proibidas, ou seja, problematiza as consequências proporcionadas por estas substâncias, que vão além de fatores psíquicos e afetam, também, o lado afetivo e social do indivíduo.

Discutimos com base no livro de Mary Garcia Castro e Mirim Abramovay *Drogas nas escolas* (2002), queapresenta um estudo analítico dos fenômenos de violência nas escolas, e que inclui uma descrição das diversas formas de violência no âmbito escolar como expressão explícita do comércio e uso de drogas. O *Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas* (Cebrid/USP) nos auxiliou nas estatística sobre o problema. Em 2004, um levantamento em escolas públicas e particulares brasileiras de ensino fundamental e médio de 27 capitais e mostrou que 22,6% dos estudantes já haviam usado algum tipo de droga na vida, excluindo-se o álcool e o tabaco, consideradas como drogas lícitas. Além disso, cerca de 2% dos estudantes faziam uso pesado de drogas (mais de 20 vezes por mês). Quando o assunto é álcool, os números são ainda alarmantes: 65,2% já haviam experimentado bebidas alcoólicas alguma vez na vida, enquanto 11,7% bebiam frequentemente (seis vezes ou mais por mês) e 6,7% faziam uso pesado do álcool. O tabaco representou números expressivos com 67%.

Desta forma, este artigo visa analisar brevemente a importância do trabalho conjunto entre a família e a escola na elaboração de ações que contribuam para o combate ao uso de drogas, sejam estas lícitas ou ilícitas. Logo, entende-se como papel da escola e da família, com o respaldo do Estado, desenvolver ações que propiciem o combate ao uso destas substâncias, compreendendo o seu uso como questão de saúde pública.

2. O QUE VEM A SER DROGAS

Seguimos um conceito amplo sobre drogas, destacando seu significado geral que diz que qualquer substância que se aplica em tinturaria, farmácia entre outras, como qualquer medicamento ou substância entorpecente, alucinógena, excitante ou depressora do sistema nervoso central.

Segundo Marco Aurélio Soares (2012), a questão do uso das substância hoje entendidas como drogas vem desde os primórdios da humanidade. Por isso, não há nenhuma sociedade conhecida que não tenha feito uso de substâncias que alteram o organismo em seus mais diversos aspectos, como em rituais religiosos, fins recreativos ou ainda para curar doenças físicas e psicológicas.

As drogas dividem-se em lícitas e ilícitas. As lícitas são aquelas vendidas legalmente, como o cigarro, o álcool, os estimulantes de apetites, a benzina, o éter, os xaropes, os tranquilizantes, etc. As drogas ilícitas são as vendidas ilegalmente, como a maconha, a cocaína, o crack etc.

Essas substâncias afetam o usuário das seguintes formas:

Os estimulantes aceleram o funcionamento do cérebro, deixando-o sob um estado de alerta exagerado. Gera euforia, bem-estar e aumenta a capacidade de trabalho. Exemplo: “rebites” - droga derivada de anfetaminas que estimula o sistema nervoso central fazendo com que ele tenha um ritmo mais acelerado de trabalho, moderadores do apetite, cocaína, crack etc.

As drogas depressoras diminuem o funcionamento do cérebro, deixando-o mais lento. Em casos de uso medicinal é extremamente útil, pois diminui o excesso de atividade e, consequentemente, a sensação de dor. Não erradicam as causas, mas atuam nos sintomas. Trazem uma sensação de tranquilidade e provocam o desligamento da realidade. Exemplo: álcool, tranquilizantes, morfina etc.

Já as drogas alucinógenas, que não aceleram e não diminuem o ritmo do sistema nervoso, confundem os neurônios e causam alucinações visuais, táteis e auditivas, bem como delírios. Exemplo: maconha, LSD, chá de cogumelos etc.

Por outro lado, podemos abranger diversas substâncias consideradas como drogas, entre elas o álcool e o tabaco. Entretanto, em nossa cultura, as propagandas desses produtos mascaram seus verdadeiros riscos, pois são associadas normalmente ao sucesso e ao êxito.

Involuntariamente a sociedade, de maneira geral, contribui para o consumo dessas substâncias. Os adolescentes desde cedo vivenciam cenas de consumo. Faz-se necessário identificar se o consumo está prejudicando o convívio social ou se está trazendo problemas de saúde. O consumo exagerado remete-nos à dependência, que é nefasta para a nossa vida.

2.1. COCAÍNA

A cocaína é obtida da folha de um arbusto chamado Erytroxylum coca. É consumida por aspiração (pó branco), injetada por via intravenosa ou pode ser fumada (pedras de crack).

A cocaína causa um efeito estimulante do sistema nervoso central. Aspirada em grande quantidade ou ingerida com bebidas alcoólicas, pode provocar parada cardíaca ou o chamado edema de glote (espécie de "curto-circuito" respiratório). Provoca severa dependência química e psicológica. Sob sua ação, a pessoa sente-se alerta e intelectualmente mais capaz e disposta. Entretanto, seu uso contínuo gera dependência, afeta o sistema nervoso central, reduzindo a capacidade intelectual e o desempenho profissional, além de provocar paranoia e depressão. Podem ocorrer ainda perfurações do septo nasal, com hemorragias, dores de cabeça, problemas pulmonares e cardíacos. No caso da cocaína injetada, o usuário corre o risco de contaminação pelo vírus HIV.

2.2. CRACK

O crack é uma pequena pedra de formato irregular, sendo resultado da mistura de cocaína em pó, convertida em alcaloide pelo tratamento de um álcali (bicarbonato de sódio). Seu custo é inferior ao da cocaína, o que resulta um maior índice de consumo; produz um efeito forte com pouca duração, gerando um consumo rápido e aumentando a dependência. Os efeitos produzidos pelo crack são semelhantes aos da cocaína, causa irritabilidade, depressão, paranoia, afeta a memória, a coordenação motora, provoca emagrecimento, debilitando todo o organismo.

Ao ser aspirada, a fumaça do crack atua em duas frentes: pulmões (provocando danos irreversíveis nos alvéolos) e cérebro (provocando a "queima" de neurônios). O aumento da violência e da criminalidade entre os usuários desta droga é assustador. A evolução da dependência dessa droga é muita rápida; quando os familiares percebem, o usuário já é totalmente dependente.

Devido a essas características, o crack parede incompatível com qualquer modo de vida tradicional (trabalho, estudo, relacionamento amoroso, etc.) marginalizando totalmente o indivíduo que dele faz uso.

2.3. ECSTASY

Essa nova droga teve o seu principal elemento ativo desenvolvido em laboratório, a metileno dioxi-metanfetamina (MDMA), no ano de 1913 na Alemanha. A princípio foi utilizada como inibidora de apetite, no tratamento do mal de Parkinson, como antidepressivo, etc. Os resultados não foram satisfatórios. A droga ganhou popularidade nos Estados Unidos, na Europa, e a partir de 1995 no Brasil. Provoca um estado de excitação incontrolável no usuário, aflorando a libido e proporcionando uma sensação de bem-estar. Causa enriquecimento dos músculos e aumento dos batimentos cardíacos, que pode levar a um superaquecimento do corpo e desidratação. O uso frequente do ecstasy pode provocar paralisia cerebral e morte. A overdose pode ser provocada não apenas pelo excesso da droga, mas quando estiver associada a outras drogas, como o álcool, a heroína, etc.

2.4.MACONHA.

A maconha, como vimos, aparece como a droga mais consumida e com maior facilidade para adquirir em grande escala nas escolas. Seus efeitos, logo após fumar são: euforia, sonolência, sentimento de felicidade, risos espontâneos, sem motivo algum, perda de noção do tempo, espaço, perda de coordenação motora, equilíbrio, fala aceleramento do coração (taquicardia), perda temporária de inteligência, fome, olhos vermelhos e outras características.

O tempo do efeito depende do modo como A maconha é utilizada. Se for fumada, o tetraidrocanabinol (THC é a principal substância psicoativa encontrada nas plantas do gênero *Canabis)* vai rapidamente para o cérebro, e o efeito dura aproximadamente cinco horas. Se for ingerido, o efeito demora por volta de uma hora, mas dura aproximadamente doze horas.

Consumida em alta quantidade ocasiona alucinações, ilusões, ansiedade, angústia, pânico e impotência sexual.

3. ESTATÍSTICAS DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Uma pesquisa realizada pela UNESCO em 2006 nos oferece dados estatísticos interessantes sobre a violência nas escolas brasileiras A pesquisa, realizada com alunos, pais e membros do corpo técnico-pedagógico de escolas públicas e privadas, englobou 14 capitais brasileiras (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Brasília) e se focou no índice de violências nas escolas. Trata-se do maior e mais completo estudo já feito sobre o assunto na América Latina.

A pesquisa considerou como violência na escola as agressões, os roubos e os assaltos, além dos estupros, depredações, porte de armas e discriminação racial. Nas décadas passadas, argumentam os autores da pesquisa, a violência dentro das instituições de ensino era vista como decorrência da rebeldia natural da adolescência. Os primórdios dos estudos sobre o assunto datam de 1950 e estão repletos de relatos de depredações e respostas malcriadas de alunos indisciplinados. Contudo, o que antes era rebeldia hoje é crime de verdade. Nunca foi tão fácil o acesso a drogas e armas. Nem sequer é preciso procurar drogas fora da escola, pois muitos estudantes são também traficantes.

De acordo com a Secretaria de Políticas Educacionais do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), observa-se que traficantes se matriculam como alunos somente a fim de realizarem o trafico dentro da escola, relatando que há casos nos quais o traficante matriculado vende crack a partir do início matinal das atividades escolares. Quem deve a ele pode ser baleado no pátio, na hora do intervalo.

Os números do levantamento da pesquisa elaborada pela Revista Veja mostram que, dos alunos que possuem arma de fogo, 70% já levaram seus revólveres para a escola. Já as ameaças contra professores tornaram-se mais constantes e perigosas: 50% do corpo docente de São Paulo e 51% do de Porto Alegre relataram algum tipo de agressão. Da mesma maneira, quatro de cada dez professores atribuem a violência ao envolvimento dos alunos com drogas.[57]

O impressionante é que a falta de segurança abrange todos os meios, até mesmo as cidades com bons índices de qualidade de vida, e também as escolas particulares erguidas em bairros de classe média. Quase metade dos alunos entrevistados pelos pesquisadores da UNESCO pertencia a famílias de classe média e pagava pelo ensino. Isso não quer dizer que a falta de segurança seja distribuída de forma igualitária entre todas as escolas. Os casos mais

[57] Disponível em: http://veja.abril.com.br/270302/p_082.htm. Acesso em 24/07/2013

graves, como homicídios, ocorrem quase sempre em estabelecimentos da periferia mais pobre. Nos colégios de elite, os problemas mais agudos envolvem alunos usuários de drogas. Em geral, tais litígios terminam com a expulsão do infrator e sua transferência para uma instituição particular menos rigorosa.

Ainda de acordo com a pesquisa da UNESCO, 53% dos colégios particulares não tomam os cuidados básicos para proteger seus alunos, como reforço nos números de seguranças, portões fechados e entrada mediante a identificação na portaria, câmeras externas, entre outros. Na rede pública, esse número sobe para 65%. Praticamente todos os estabelecimentos de ensino têm portões, em 80% deles há muros e 66% exigem uniformes. Mesmo assim, em quatro de cada dez escolas, a vigilância nos portões é tão precária que estranhos podem entrar e sair à vontade.

Segundo Miriam Abramovay, coordenadora da pesquisa da UNESCO.

> Notamos que as instituições com mais de 5.000 alunos costumam ter mais problemas que as escolas menores, de até 600 alunos", "As menores são menos violentas porque o controle dos alunos é maior. São lugares em que o diretor conhece cada estudante. (ABRAMOVAY, 2000, p. 3).

Alguns outros dados são interessantes para que possamos problematizar a questão:

- 40% Dos professores consideram as gangues de jovens e as drogas os maiores problemas do Brasil;

- 50% dos alunos brasileiros tem o aprendizado prejudicado pela violência dentro do colégio;

- 3 em cada 10 alunos do ensino privado já foram vitimas de assalto à mão armada dentro da escola em grandes cidades;

- Metade dos professores de São Paulo já relatou ameaças de agressão.

- 55% dos estudantes brasileiros sabem onde obter armas nas proximidades da escola;

- 70% dos alunos que tem arma de fogo a levam para a sala aula;

- 36% dos estudantes já viram tiros dentro da escola ou nos arredores.

Fonte http://veja.abril.com.br/270302/p_082.html. Acesso 27 de março de 2002.

4. O COMBATE ÀS DROGAS NAS ESCOLAS.

O artigo *O Papel do Professor e Escola no Combate às Drogas* (2010), de Hamilton Nóbrega, tem por objetivo descrever como a escola e os professores podem contribuir para evitarem que os jovens sejam "seduzidos" pelas drogas.

No artigo, o autor frisa que é de fundamental importância o relacionamento entre escola e família no trato com os jovens, para que estes consigam obter resultado na prevenção do uso de drogas, seja no desenvolvimento pessoal ou profissional. O autor destaca ainda que não se deve subestimar as crianças de hoje, protegendo-as "das coisas do mundo"; pelo contrário, deve-se mostrar, aos poucos, tudo o que está ao seu redor. Nóbrega ressalta ainda a dificuldade dos pais em falar com seus filhos sobre temas considerados como tabu, como o sexo, que é algo tão natural na vida do ser humano. Imagine, então, falar sobre drogas.

As considerações feitas por Nóbrega indicam a importância do diálogo, que representa a troca de informações imprescindível para a prevenção do uso de drogas, ou seja, as informações transmitidas devem ser discutidas a ponto de transformarem-se em conhecimento, possibilitando ao sujeito discernir o que "é certo, do que é errado". A análise realizada pelo autor compreende, com efeito, a união de educador, escola e família no sentido de possibilitar o respaldo e o comprometimento na educação de adolescentes e jovens.

Seguindo este raciocínio, Costa, em seu artigo *A prevenção do Uso de Drogas na Escola* (2008) contribui ao analisar os trabalhos de educadores e gestores escolares no que se refere à prevenção ao uso das drogas pelas crianças, adolescentes e jovens na escola. Costa ressalta as dificuldades dos educadores que atuam na prevenção ao uso de drogas. Além de não saberem como direcionar suas funções, ainda contam com a falta de apoio da equipe pedagógica e dos gestores escolares, e têm que lidar com a falta de informação e com o receio de enfrentar o problema tendo em vista os familiares dos alunos.

Para o autor, é dever da escola ficar atento e detectar o início do uso das drogas, já que as famílias, por falta de conhecimento, desconhecem ou se negam a aceitar os aspectos iniciais do uso por parte dos jovens. Entretanto, não é função da escola o tratamento dos possíveis usuários, mas entende-se como de sua responsabilidade o encaminhamento adequado dos educandos usuários, aos profissionais de saúde. No que diz respeito ao poder público, ressalta

a importância do oferecimento de tratamento gratuito em clínicas especializadas para os dependentes químicos.

As considerações de Costa são relevantes, pois ele, além de expor a problemática do uso de drogas por educandos e os aspectos familiares e as consequências no âmbito escolar, apresenta uma proposta de ação que engloba educador, escola e família, com argumentos razoáveis e bem colocados

Ao ressaltar a importância do diálogo nas três esferas (escola e aluno, escola e família e aluno e família), Oliveira e Murer, no artigo *Drogas e Escola* (2008) - tendo como referência uma pesquisa realizada pelas Nações Unidas, divulgada em 2007 - frisam os aspectos que proporcionam, ou favorecem, o uso de drogas por parte dos adolescentes. Segundo os autores, três são os principais motivos que levam os jovens a se envolver com drogas, principalmente nas escolas: o desejo de fuga dos problemas, a busca pela aceitação social no grupo e a curiosidade por novas sensações. Percebe-se, assim, que a droga acaba sendo uma "válvula de escape", principalmente nesta fase escolar que engloba a pré-adolescência e a adolescência. Desta forma, é necessário compreender a situação vivenciada pelo aluno, no sentido de se possibilitar uma estruturação que dê respaldo ao educando, o que revela, uma vez mais, a necessidade do comprometimento entre escola, pais e alunos.

Para compreender a discussão deste tema, é necessário estudar os efeitos do uso destas substâncias, não só no âmbito psicológico, mas no âmbito cultural, afetivo e social. É fundamental analisar e compreender estes aspectos, métodos educacionais, como promoção da saúde física, mental e social do sujeito, não apenas como ações preventivas contra o uso de substâncias proibidas.

Cotrim (1998) analisa e referencia os aspectos históricos das ações preventivas no combate ao uso de drogas por meio da educação. A autora explana a respeito dos movimentos europeus e americanos que promoveram leis e ações e que restringiam a venda, por exemplo, de bebidas alcoólicas. A autora discute a relação das drogas legalizadas para ressaltar que eles prejudicam tanto quanto as chamadas "proibidas". O álcool e o cigarro são consumidos pelos jovens mais facilmente, pois são de fácil acesso e muitos familiares utilizam destas substâncias, sendo que a mídia ainda os apresenta como propiciadores de aceitação social e *status.*

Dessa forma, compreende-se a importância da ação conjunta entre família e escola, pois compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e

influenciam a formação do cidadão. Ambas contribuem para a transmissão e transformação do conhecimento do indivíduo. Somente com a contribuição destas duas instituições sociais, diz a autora, é que se pode dar respaldo à educação social, cultural e afetiva do educando, conscientizando-o a respeito da vida e dos fatores que prejudicam o seu bem estar.

Família e escola, nesse sentido, são propiciadores de desenvolvimento e de aprendizagem humana, que podem funcionar como propulsores ou inibidores. Analisar estas relações em cada contexto - e entre eles - é uma importante fonte de informação, na medida em que permite identificar aspectos ou condições que geram conflitos e ruídos nas comunicações e, consequentemente, nos padrões de colaboração entre os mesmos.

Dessen (2007) também aborda o tema ressaltando o contexto escolar e familiar, buscando unir estes elos para que, então, ocorra o desenvolvimento esperado no âmbito escolar, proporcionando ao educando o progresso esperado. Segundo o autor, família e escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano na sociedade, logo, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento de adolescentes e jovens.

Compreende-se, com efeito, que escola e família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, e contribuem, bem como influenciam, na formação do cidadão, pois ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento, podendo também modificar o pensamento do indivíduo, de acordo com o ambiente em que ele convive.

A família, compreendida como primeira mediadora entre o homem e a cultura (DURKHEIM, 1977) é a matriz da aprendizagem humana, pois possui significados e práticas próprias, que forma e constitui os significados dos indivíduos; logo os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais. Assim, compreende-se que é a partir das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades. Seguindo este raciocínio, acredita-se que a família é a principal responsável por incorporar as transformações sociais ocorridas ao longo do tempo, com os pais exercendo um papel fundamental na construção do indivíduo, na sua personalidade e na sua inserção no mundo social e do trabalho.

Já a escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, pois reúne diversidade de conhecimentos, ou seja, indivíduos com crenças e valores diferentes,

logo é permeada por conflitos, problemas e diferenças ideológicas. Ou seja, a escola é “um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade” (OLIVEIRA, 2000). O papel da escola não se restringe a refletir as transformações atuais, entende-se como necessário lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado, dialogar e buscar debater os diferentes temas e as necessidades dos jovens e da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Como pudemos observar, é fato que a violência nas escolas vem aumentando periodicamente, como produto ou subproduto do consumo de drogas lícitas e ilícitas nas escolas. Como fatores contribuintes para esse cenário, podemos citar alguns aspectos, como a falta de segurança nas escolas - que abre uma lacuna para a violência, o descontentamento de alunos com a disciplina e a falta de apoio da família - que muitas vezes veem-se distantes e deslocadas do que ocorre de fato nas escolas, o que se reflete no comportamento desviante dos alunos e na baixa qualidade do ensino/aprendizagem. Baseado nos dados da pesquisa analisada (UNESCO), nota-se que a violência representa um dos principais motivos para o abandono dos estudos.

Considerando os fatos relatados no artigo, a criação de programas educativos que envolvam a comunidade em um amplo debate, com alunos e familiares, bem como buscar desenvolver promoções de eventos, palestras e cursos de mediação de conflitos em escolas públicas para educadores, apresentam-se como estratégias adequadas a fim de se buscar resultados positivos na redução da violência e do consumo de drogas nas escolas. Trabalhar em conjunto com o governo e cobrar dos governantes medidas eficazes, como investimento na infraestrutura, melhoria na qualidade do ensino, sistemas eficazes de segurança etc. também parecem configurar medidas salutares a serem empregadas.

Seguindo esta perspectiva, observa-se a necessidade de buscar, no âmbito escolar, o desenvolvimento da consciência cidadã e da capacidade do indivíduo de intervir no âmbito social, assim como promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, maneiras diversificadas de aprendizagem e condições de inserção no mercado de trabalho. Entretanto, para que isso ocorra, observa-se a necessidade de interação da família no âmbito escolar, para que possa haver a utilização correta das estratégias utilizadas em sala de aula, pois

o educador, consciente da realidade do educando, poderá proporcionar um aprendizado significativo.

Como observado, família e escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores. Logo, entende-se como necessidade observar como a escola e, especificamente, os professores empregam as experiências que os alunos têm em casa; por este motivo, compreende-se por que os autores apresentados ressaltam a importância desta interação e, principalmente, a importância do professor nesta interação aluno, escola e família.

As abordagens contidas no autores, aqui brevemente trabalhados, mostram o distanciamento existente na relação escola-família. Sabe-se, entretanto, que o objetivo das duas instâncias é o mesmo: o desenvolvimento social, afetivo e intelectual do indivíduo em formação, logo se acredita na necessidade de trabalhar em conjunto para que então seja possível a realização de um trabalho de conscientização e prevenção em relação ao uso de drogas. Para que isto ocorra, observa-se a necessidade de criar estratégias que permitam aos pais acompanhar as atividades curriculares da escola.

O comprometimento destas instituições (família e escola) e o debate de ambas a respeito do combate às drogas, e demais temas emergentes na sociedade atual, é fundamental para a criação de projetos e políticas públicas que englobem o tema e possibilitem a criação de ações estratégicas para combater o uso das drogas, no âmbito escolar e por parte dos jovens. Tais ações não afetam somente o combate ao uso das drogas, mas, principalmente, o desenvolvimento humano da criança e adolescente, sendo este psicológico, cultural e afetivo.

Já que família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano, cabe ao poder público criar e implementar políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, garantindo a segurança, o desenvolvimento e a aprendizagem não só da criança, mas também de todos os envolvidos nestas ações. Entretanto, não se deve isentar família e a escola de suas responsabilidades, pois este processo é de responsabilidade tanto do poder público, quanto da família e da escola.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CASTRO, Mary Garcia et ABRAMOVAY, Mirian. *Drogas nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

COSTA, Ana Paula Motta. *Adolescência, violência e sociedade punitiva.* São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

COSTA, Francisco. *A Prevenção ao uso de Drogas na Escola* (2008). Disponível em: *http://www.webartigos.com/artigos/a-prevencao-ao-uso-das-drogas-na-escola/24631/*>Acesso: 22 de maio 2012, às 14:30 hr.

COTRIM, Beatriz. *Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade*. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

DESSEN, Maria; POLONIA, C. *A Família e a Escola como Contexto de Desenvolvimento Humano*. Revista Paidéia, 17 (36), pp. 21-32, 2007.

DURKHEIM. Émile. *Education et Sociologie*. Paris: PUF, 1977.

FREITAS, Luiz Alberto Pinheiro de. *Adolescência família e drogas: A função paterna e a questão dos limites.* Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2002.

GONÇALVES, Hebe Signorini. *Infância e Violência no Brasil. Rio de Janeiro*. Ed. NAU: FAPERJ, 2003.

LARANJEIRA, Ronaldo; PINSKY, Ilana. *O alcoolismo*. São Paulo: Contexto, 1998.

LARANJEIRA, Ronaldo, JUNGERMAN, Flávia, DUNN, John. *Drogas: maconha cocaína e crack*. São Paulo: Contexto, 1998.

NÓBREGA, Hamilton Felix. *O Papel do Professor e da Escola no Combate as Drogas.* (2010) Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-professor-e-da-escola-no-combate-as-drogas/36607/>. Acesso: 22 mai. 2012.

OLIVEIRA, J. D. de Farias; MURER, Evandro. *Drogas e Escola* (2008). Disponível em: *http://www.fef.unicamp.br/departamentos/deafa/qvaf/livros/foruns_interdisciplinares_saude/afqv/livro_afqv_cap9.pdf*>. Acesso: 21 set. 2012.

NOTO, Ana Regina. *Os índices de consumo de psicotrópicos entre adolescentes no Brasil*. In: PINSKY, Ilana; BESSA, Marco Antônio (orgs.). *Adolescência e drogas*. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVEIRA FILHO, Dartiu Xavier da; MOREIRA, Fernanda Gonçalves (orgs). *Panorama atual de drogas e dependências*. São Paulo: Atheneu, 2006.

SUDBRACK, Maria Fátima Olivier, et al (orgs). *Adolescentes e drogas no contexto da justiça*. Brasília: Editora Plano, 2003.

Sites, leis, revistas e relatórios consultados

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e outras providencias. Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006.

Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes de ensino fundamental e médio das redes públicas e privada de ensino nas 27 capitais brasileiras - CEBRID.

Relatório UNESCO. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluations/violence/violence-in-schools. BrasÍlia, 2002.

POLI, revista Poli N° 22 , de março e abril de 2012.

http://www.hojeemdia.com.br/noticias/brasil/ibge-75-mil-adolescentes-fumam-maconha-e-15-mil-usam-crack-no-brasil-1.136948. Acesso em 06/08/2013.

http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/11bpmm/pag8.htm. Acesso 06/08/2013.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: POR UMA EDUCAÇÃO (ORIENTAÇÃO) NÃO-ESCOLAR

Fátima Aparecida Paiva[58]

Antonio Carlos Dias Junior[59]

Resumo

O presente artigo apresenta uma breve visão atual do profissional pedagogo no cenário hospitalar. Procuramos abordar o serviço de apoio pedagógico à criança hospitalizada, trazendo as referências das leis que apoiam esta manutenção da vida escolar da criança e do adolescente. O artigo busca ainda uma reflexão sobre os benefícios da prática pedagógica no âmbito escolar, envolvendo a afetividade com a intenção de promover o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de crianças e adolescentes que, por motivo de internação hospitalar, estão privadas de participar de seu meio sociocultural e escolar.

Palavras-chave: Educação, Hospital, Desenvolvimento Social.

Abstract

This article presentsa brief overviewof thecurrentprofessionaleducatorin the hospital setting. We seek toaddress theeducational supportservicefor hospitalized children, bringingthe references oflawsthat supportthis maintenanceof school lifeof children and the adolescents. The articlealso seeks toreflect onthe benefitsof teaching practicein schools, involvingaffectivitywith the intent topromote thecognitive, socialand affective aspectsof childrenand adolescentswho, becauseof hospitalization, are deprivedof participating intheir midstsocioculturaland school.

Keywords*: Education, Hospital, Social Development*

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo traz uma visão crítica de como os profissionais pedagogos atuam no âmbito hospitalar, abordando uma problemática atual de pacientes internados em relação à continuação de seus estudos, aferidas algumas leis de nossa constituição que favorecem estes internos e que garantem a continuação de seus estudos sem que sejam interrompidos.

O artigo busca, portanto, uma visão panorâmica dos moldes encontrados hoje nos hospitais com relação à orientação pedagógica aplicada aos pacientes internos. Tendo em vista as leis constitucionais, afere as necessidades dos profissionais ligados à área da educação, com

[58] Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Email: fatima_payva@yahoo.com.br.

[59] Doutor e Pós-doutorando em Sociologia pela UNICAMP. Professor das Faculdades Network. E-mail: acdiasjr@gmail.com.

vistas a um empenho mais adequado no que se refere a levar a sala de aula para dentro dos hospitais.

Em estudos realizados sobre o tema, observou-se uma melhora significativa no quadro atual referente às crianças e jovens internados, que podiam ter acesso as atividades educacionais e lúdicas no decorrer de sua internação, e com isso tendo a oportunidade de sair do cenário hospitalar e adentrar em um mundo escolar.

Ao focar a vida social de uma criança internada, o profissional de educação leva a este interno a intenção de criar uma socialização e valorização da autoestima, que possibilite um enfretamento menos traumático nesse período crítico que é a hospitalização, de modo a propiciar um retorno à escola de origem, após a alta hospitalar, com o mínimo de prejuízo cognitivo e emocional.

Muitas leis no decorrer desse processo de desenvolvimento da pedagogia hospitalar foram criadas a fim de estimular um empenho dos profissionais de saúde e educação para levar a sala de aula para os hospitais. No artigo, abordaremos algumas destas questões, através da pesquisa bibliográfica sobre o assunto.

2. LEIS E MARCO LEGAL

A pedagogia hospitalar, no que se refere aos direitos das crianças e adolescentes enfermos que se encontram internados por um breve período ou por tempo indeterminado, embasa-se nas seguintes leis.

Lei Estadual n° 10.685 de 30/11/2000, que dispõe sobre o acompanhamento educacional da criança e do adolescente internados para tratamento de saúde e Resolução CNE/CEB n° 2 de 11/09/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Visando assegurar o direito à escolarização para crianças e adolescentes enfermos, a legislação vigente garante ainda o atendimento educacional especializado que deve responder às peculiaridades e interesses dessa população, como prevê o Parecer CNE/CNB n° 17/2001 que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

> O atendimento educacional especializado pode ocorrer fora do espaço escolar, sendo, nesses casos, certificada a frequência do aluno mediante relatório do professor que o atende:
> a) Classe hospitalar: serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.
> b) Ambiente domiciliar: serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio (MEC/SEESP, 2004, p. 24).

A *classe hospitalar*, em documento elaborado com o objetivo de estruturar ações políticas de organização do sistema educacional em ambientes hospitalares e também domiciliares, está assim definida.

> Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (MEC/SEESP, 2002, p. 13).

É interessante notar que a Deliberação CEE n° 68/2007, que fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino,em seu artigo 8º, estabelece que estes alunos deverão ter a garantida da continuidade de seu processo de aprendizagem, com acompanhamento pedagógico

Tanto a Resolução SE n° 61/02 como a Deliberação CEE n° 68/07 julgam que a condição de estar hospitalizado caracteriza, independente da doença, que o aluno tem necessidades educacionais especiais, uma vez que sua situação de saúde o impossibilita de estar incluído em seu cotidiano escolar ou social, mesmo que seja de maneira temporária.

E, sob esta ótica, de apresentar necessidades educacionais especiais, ele é aluno da educação especial e tem direito a umserviço de apoio pedagógico especializado.

> Algumas vezes os alunos estarão impedidos de acompanhar as aulas com a regularidade necessária, por motivo de internação hospitalar ou de cuidados de saúde que deverão ser priorizados. Neste momento, o professor especializado poderá propor o atendimento educacional hospitalar ou acompanhamento domiciliar, até que esse aluno retorne

> ao grupo, tão logo os problemas de saúde se estabilizarem (MEC/SEESP, 2007, p.23).

No que diz respeito à federação, temos algumas leis que abrangem todo território nacional, garantindo o direito à educação:

Decreto-Lei n° 1044 de 24/10/1969 que dispõe sobre tratamento excepcional para alunos portadores de afecções;

Lei n° 7853 de, 24/10/1989, artigo 2º, inciso I, alínea "d", que trata da obrigatoriedade de programas de Educação Especial em unidades hospitalares;

Lei n° 8069 de 13/07/1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente) que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes;

Resolução n° 41 de 13/10/1995 que expressa os direitos da criança e do adolescente hospitalizados;

Lei n° 9394 de 20/12/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 58 § 2º estabelece o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições do aluno, não for possível sua integração no ensino regular;

Decreto n° 3298 de 20/12/1999, artigo 24, inciso V, que dispõe sobre a obrigatoriedade de serviços de educação especial em unidades hospitalares e congêneres;

Resolução CNE/CEB n° 2 de 11/09/2001 - que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial - em seu artigo 13, § § Iº e 2º, assegura, em ação conjunta com os sistemas de saúde, a organização do atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar aulas nas escolas, em razão de tratamento de saúde.

Já no âmbito estadual - São Paulo, podemos destacar, no que se refere à educação hospitalar, a Lei n° 10685, de 30/11/2000 (Anexo 4), fundamentada no artigo 28 § 8, da Constituição do Estado de São Paulo (1989), que dispõe sobre o acompanhamento educacional da criança e do adolescente internados para tratamento de saúde.

Podemos notar que o conjunto de leis existentes garante a continuidade dos estudos da criança ou adolescente enfermo, sem que este seja prejudicado por sua enfermidade. Contudo, boa parte da população desconhece os direitos existentes.

3. PRINCIPAIS OBJETIVOS DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

Destacaremos, brevemente, quais são os principais objetivos do atendimento na pedagogia hospitalar, procurando destacar seus efeitos na vida das crianças ou adolescentes envolvidos e favorecidos por esta modalidade de educação.

São eles:

a) dar início ou continuidade aos estudos regulares, considerando as necessidades especiais de cada aluno/paciente;

b) diminuir traumas psicológicos resultantes da enfermidade, da internação ou reinternação, possibilitando o desenvolvimento integral do educando hospitalizado;

c) manter o nível de vida tão normal quanto possível, enquanto o aluno permanecer no hospital, respeitando sua fase evolutiva e seu grau de compreensão;

d) facilitar a inclusão no ambiente familiar, escolar e social, quando do processo da alta hospitalar, atentando para os obstáculos de ordem física e de relacionamento.

O planejamento das atividades dos alunos matriculados regularmente, antes da internação hospitalar, deve ser feito de acordo com suas habilidades, suas condições emocionais e físicas, bem como devem ser levados em conta as informações da família e o conteúdo programático que estava sendo desenvolvido na escola de origem.

O professor que atua no hospital precisa manter contato com a escola ou, se isso não for impossível, proceder à análise dos livros e cadernos do aluno/paciente, considerando que o caderno é um instrumento didático que contém importantes registros dos processos de ensino e de aprendizagem, e também de avaliação, conforme aponta Luckesi: ″ [...]a avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida.″ (2006, p. 180).

Portanto, a avaliação pedagógica precisa constituir-se numa prática que permita ao professor, de posse dos dados que são relevantes dentro da realidade de uma educação hospitalar, tomar decisões rápidas e adequadas para que o aluno prossiga em seu processo de aprendizagem, mesmo em situação adversa, vale dizer, uma avaliação que contemple uma ação pedagógica mais humanizada.

> [...] a avaliação diagnóstica pressupõe que os dados coletados por meio de instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo do aluno, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de crescimento (LUCKESI, 2006, p.84).

4. A PEDAGOGIA NO CONTEXTO HOSPITALAR

O profissional que tem a intenção de realizar um atendimento pedagógico para as pessoas enfermas, necessita de uma formação diferenciada que promova o desenvolvimento de certas habilidades e competências, e também de um trabalho emocional qualificado para o enfrentamento de situações conflituosas em ambientes hospitalares.

O aluno/paciente está afastado da convivência social e familiar, tem necessidades específicas decorrentes de seu quadro de saúde: repouso absoluto, utilização de equipamentos de suporte à vida, ingestão controlada de medicamentos, imobilização parcial ou total etc. Além do mais, o espaço e a rotina hospitalar são muito diferentes de uma escola regular.

Estas constatações justificam que o professor precise adquirir novos conhecimentos, e estar pronto a imprimir e fortalecer o comportamento ético com a exigência de acolher o estranho, o diferente, o singular e suas responsabilidades, expectativas, frustrações e sucessos. Ao que tudo indica, todos têm a ganhar com um trabalho colaborativo, porque ele tende a responder mais adequadamente às demandas da pessoa enferma e, quando da alta hospitalar, facilita o processo de (re) inclusão social/escolar.

Em várias cidades brasileiras, uma questão preocupante que afeta os índices da educação, refere-se ao afastamento de muitos alunos das escolas locais por questões de saúde. Rotineiramente, centenas de crianças e adolescentes deixam de frequentar as salas de aula por motivos de saúde, estando muitas vezes hospitalizados por longos períodos.

Nota-se que quando os estudantes adoecem, deixando o convívio escolar, perdem muito mais do que o conteúdo das disciplinas, pois ao deixarem seu principal meio de socialização sentem-se tristes e desamparados, o que prejudica também sua recuperação durante o tratamento. O afastamento do convívio de amigos e familiares afeta a autoestima e reduz os resultados na melhora de saúde.

É fato que, quando o ambiente hospitalar se tornam aconchegante e alegre, proporciona oportunidades para que as crianças sigam suas atividades costumeiras, como estudar, jogar, falar, sorrir ou conviver com outras crianças. O tratamento de saúde, assim, torna-se mais eficaz.

A pedagogia hospitalar emerge nesse contexto, ao oferecer uma assessoria diferenciada por meio de atendimento emocional e humanístico para crianças e adolescentes como também para seus familiares, com intuito de dar continuidade na escolaridade formal e melhorar a adaptação de pacientes em hospitais.

Ricardo Ceccim afirma que ″o principal efeito do encontro educação e saúde para uma criança hospitalizada é a proteção do seu desenvolvimento e a proteção dos processos cognitivos e afetivos de construção dos aprendizados.″ (1999, p.43). Faz-seextremamente importante a compreensão desse encontro, no intuito de proporcionar apoio e condições para que a pessoa enferma possa enfrentar o tratamento clínico e a hospitalização, sem privar-se de seu desenvolvimento educacional.

Nesta linha, recorre-se à disseminação da prática educacional legitimada na classe hospitalar, que é compreendida como.

> *Locus* específico de educação destinado a prover acompanhamento escolar a alunos impossibilitados de frequentar aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. (FONSECA, 2002, Apud ORTIZ e FREITAS, 2005, p. 52).

Ou ainda, segundo Noffs e Rachman.

> [...] faz-se necessário esclarecer que tal oferta de ensino no ambiente hospitalar deve ser pensada com cautela, pois não pode ser reduzida à mera transferência das práticas do ensino regular ao ensino hospitalar, considerando as diferentes demandas dos diversos alunos-pacientes (NOFFS e RACHMAN, 2007, p. 162).

É necessário, pois, assegurar que as rotinas de internação contemplem cuidados (como atenção, carinho dos profissionais, apoio de familiares e amigos) que podem prevenir traumas e amenizar sentimentos de insegurança e de angústia. Há que se considerar também os fatores que interferem na acomodação da pessoa enferma a um novo ambiente, tais como as fases evolutivas (da infância, da adolescência) que determinam a variedade de percepções, reações e

necessidades; a qualidade das vivências anteriores ao contexto hospitalar; o conhecimento ajustado ao grau de compreensão que ela tem da sua doença; o mal-estar decorrente da enfermidade e as perdas nas relações familiares e de amizades.

Convém reforçar ainda que é preciso estar atento às características evolutivas dos alunos enfermos - da educação infantil, do ensino fundamental ou do ensino médio, pois as implicações na hospitalização certamente serão diferentes. Nesse sentido, e com a convicção de que todos têm direito e capacidade de aprender, não importando o tempo nem o ambiente, o "[...] processo educacional deve se organizar de modo a permitir que as pessoas tenham oportunidade de mostrar seu valor e suas realizações"(RIBEIRO, 2003, Apud BAUMEL e RIBEIRO, p.48)

Lembremos que, com um interno, uma das maneira mais eficientes de se aplicar a educação diferenciada é através do tratamento lúdico, com a intenção de proporcionar um ambiente mais alegre, e, assim, quebrar minimamente o clima de hospital, procurando trabalhar no emocional das crianças na tentativa de trazê-las para fora do trauma da internação.

As atividades lúdicas, como a atuação dos "Doutores da Alegria[60]" e outros importantes projetos recreativos são procedimentos decisivos que, embora não substituam as classes hospitalares e seu conteúdo escolar, auxiliam a pessoa enfrentar e aceitar a realidade do período de internação, marcada, muitas vezes, pelo adoecimento, pelo isolamento do seu convívio social, pelo sofrimento físico e pelas sequelas das doenças (FONSECA, 1999).

Parece não haver dúvidas que, para a consecução de uma eficiente intervenção pedagógica, o professor precisa estar em contato permanente com a família e com os profissionais da saúde responsáveis pelo tratamento, a fim de que todas as providências sejam adequadas ao desenvolvimento global dos alunos/pacientes, independente do período de internamento hospitalar.

O aluno hospitalizado, assim, deve ser atendido no próprio leito, por professor devidamente capacitado, quando não puder se locomover ou, em pequenos grupos, em uma sala de fácil acesso instalada perto da enfermaria ou dos quartos.

[60] "Doutores da Alegria" é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que, desde 1991, atua junto a crianças hospitalizadas, seus pais e profissionais de saúde. A essência do trabalho é a utilização da paródia do palhaço que brinca de ser médico no hospital, tendo como referência a alegria e o lado saudável das crianças, na tentativa de colaborar para a transformação do ambiente em que se inserem.

5. CONCLUSÃO

Após estes breve apontamentos, podemos concluir que as classes hospitalares foram criadas a partir da constatação da necessidade de assegurar a crianças e adolescentes a continuidade de sua escolarização. Tais classes intencionam ser um espaço de socialização e valorização da autoestima, que possibilite um enfretamento menos traumático nesse momento tão peculiar, que é a hospitalização, de modo a propiciar um retorno à escola de origem, após a alta hospitalar, com o mínimo de prejuízo cognitivo e emocional.

As discussões, aqui brevemente apresentadas, situam-se numa perspectiva epistemológica que compreende a escolarização hospitalizada como um espaço de diálogos entre as áreas de educação e saúde, na perspectiva de oferecer um atendimento cada vez mais significativo para o desenvolvimento das crianças e adolescentes nos seus aspectos biopsicossociais, durante a hospitalização.

6. REFERÊNCIAS BIBLIAGRÁFICAS

AMARAL, D; SILVA, M. T. P. **Formação e prática pedagógica em classes hospitalares: respeitando a cidadania de crianças e jovens enfermos**.

Disponível em: http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documento/espaco-virtual/espaco-educaao-saude/classes hospitalares/WEBARTIGOS/formacao%20e%20pratica%20pedagogia%20em%20classes%20hospitalares.pdf. Acesso em 20/05/2012.

ASSIS, W. **Classe Hospitalar: Um olhar pedagógico singular**. São Paulo: Phorte, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** (promulgada em 5 de outubro de 1988). Disponível em: <http://www.mec.gov.br. Acesso em 15/05/2012.

ECA - **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**.Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolescente_7ed.pdf> Acesso em 20/12/2012.

FONSECA, E.S.**Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FONSECA, E.S. **Implantação e Implementação de Espaço Escolar para Crianças Hospitalizadas**. Revista Brasileira de Educação, Especial 8, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAZZOTA, M. J. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

NOFFS, N. A.; RACHMAN, V.C.B. **Psicopedagogia e Saúde: Reflexões sobre a atuação psicopedagógica no contexto hospitalar**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 24, jun. 2007.

RIBEIRO, M. L. S; BAUNEL, R. C. R. C. **Educação Especial**: **do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

ORTIZ, L.C.M.; FREITAS, S.N. **Classe Hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

WOLF, R. A. P. **Pedagogia Hospitalar: a prática do pedagogo em instituição não-escolar.**

Disponível em:http://www.uepg.br/revistaconexao/revista/edicao0311.pdf. Acesso em 20/052012.

A RESPONSABILIDADE DO ALUNO AOS ESTUDOS

Roberta Barbosa de Souza[61]
Cláudia Fabiana Gaiola [62]

Resumo

A pesquisa, através de um estudo bibliográfico, busca compreender como os educadores poderiam auxiliar os alunos na aquisição da responsabilidade em relação aos próprios estudos. Para isso, fez-se um breve levantamento da influência da revolução industrial nesse contexto, trazendo para a discussão o pensamento de Lipovetsky, (1989). Seqüencialmente a este se encontra o processo de aprendizagem e a teoria sócio cognitiva.

[61] Aluna do curso de pedagogia da Faculdades Network
[62] Fonoaudióloga, pedagoga, psicopedagoga, especialista em gestão escolar e mestranda em psicologia educacional da Unicamp.

Palavras chaves: Teoria de aprendizagem,responsabilidade do aluno aos estudos; aprendizagem auto-regulada.

Abstract
The research, through a bibliographic study seeks to understand how educators could help students acquire responsibility towards own studies. For this, we carried out a brief survey of the influence of the industrial revolution in this context, bringing to discução the thought Lipovetsky, (1989). Sequentially this is the process of learning and social cognitive theory.

Keywords: *Theory of learning, the student's responsibility to studies, self-regulated learning.*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como principal interesse em pensar o processo de ensino e aprendizagem com relação àscausas de interesses e responsabilidades dos alunos aos estudos, não desconsiderando que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem, que o conhecimento é compartilhado socialmente e que a boa interação entre o professor e o aluno pode favorecer a aquisição do mesmo.

Porem, não só da interação, mas, como aponta Rego, 1995, o educador deve dispor de material adequado para estimular o desenvolvimento das estruturas cognitivas de seus alunos, para que assim eles desenvolvam interesse na aprendizagem. Para Vygotsky, o professor deve ser um facilitador e orientador desse conhecimento.

Sendo assim deve propiciar aos seus alunos um ambiente adequado, rico e que desperte o interesse e a busca pelo conhecimento, dar aos seus alunos todos os tipos de recursos necessários a aprendizagem, a fim de favorecer o desenvolvimento de todas suas potencialidades, pois só assim vai prepará-los para enfrentar as dificuldades e a realidade da vida.

Segundo Libanêo, 1994, deve-se considerar que a aprendizagem é um fator dinâmico, complexo e algo pessoal, é também algo que depende muito do ambiente, e das condições internas e externas que influenciam a vida do educando.

Sabem-se, portanto, que a aprendizagem e o interesse em adquirir conhecimento envolvem o desenvolvimento de diversos fatores, que depende de uma série de condições internas e externas que as pessoas experimentam. Para a Psicologia o conceito de aprendizagem não é nada simples. Há varias teorias da aprendizagem, ou seja, há diversos fatores que nos levam a aprender seja um comportamento, um conhecimento, um ato, uma descoberta, através de erros e acertos vai aprendendo e crescendo dia a dia.

Considerando que a aprendizagem é um fenômeno complexo que envolve o desenvolvimento de vários aspectos como cognitivos, emocional, físico, social, deve ser vista como o resultado do crescimento de novas aptidões e de novos conhecimentos.

O professor juntamente com o apoio da família, deve despertar no aluno o sentimento de motivação e interesse em aprender, deve desafiá-lo para que o desperte a vontade de solucionar problemas e dificuldades que vão surgindo no seu dia a dia, a cada descoberta ou novas atividades que lhe é direcionado.

Desta forma, este trabalho apresenta alguns pontos sobre questões relacionadas à aprendizagem e como se processa o interesse de aprender no aluno, também se cita o conceito de aprendizagem segundo as teorias de Bandura,(1986), e as questões relacionadas as dificuldades de aprendizagem , que é tida como um dos grandes desafios encontrados pelos profissionais de educação na atualidade.

Assim, a pesquisa iniciará discorrendo da influência da atual sociedade na responsabilidade dos alunos aos estudos e depois de como o processo da aprendizagem se constrói.

2. REVOLUÇÃO INDUSTRIAL, AVANÇOS CIENTÍFICOS E TECNOLÓGICOS E A INFLUÊNCIA NA BUSCA PELO CONHECIMENTO.

A revolução industrial alterou as exigências do mundo do trabalho, a economia favorecendo o desenvolvimento capitalista, a concorrência por uma vaga nesse novo sistema de trabalho modernizado pelas indústrias. A industrialização favoreceu a educação em vários pontos, pois foi a partir daí que o estado ofereceu à oportunidade a classe pobre de ter acesso à escola, o que antes era privilégio dos ricos, o governo chegou intervir nas escolas particulares freqüentadas pela burguesia, criando leis que uniformizou o calendário escolar, criando se assim o sistema de educação nacional.

Nessa época pode-seperceber uma super valorização dos estudos e a importância de se adquirir conhecimento para a população mais pobre, pois ao terem que deixar a vida do campo e buscar novas formas de sobreviver na cidade tinha que estudar visando garantir uma vaga de trabalho e ganhar dinheiro nesse moderno e concorrente mundo capitalista. (Aranha, Maria Lucia de Arruda – História da Educação e pedagogia geral e do Brasil 3ª Ed. 2006).

Segundo a concepção e idéias de Lipovetsky, (1989), hoje, com os avanços da moda, do mundo tecnológico têm favorecido a criação de uma sociedade atual centrada no consumismo e individualismo, onde o consumo não é apenas um instrumento de hierarquia social, mas sofre influência da modernidade.

Para Lipovetsky, a modernidade tem gerado um processo de consumo desenfreado, dominada pela capacidade individual onde "o que se busca através dos objetos nada mais é do que uma satisfação pessoal cada vez mais indiferente dos outros" (LIPOVETSKY, Gille 1989, O Império do Efêmero. "A Sedução das Coisas", p.172).

3. O PROCESSO DA APRENDIZAGEM.

3.1 Como ocorrem à aprendizagem.

Nos últimos anos tem se notado um busca muito grande de vários profissionais da área de educação, através de pesquisas, estudos e novas teorias que levam a explicação de conceitos psicológicos da aprendizagem que levam o aluno ao desenvolvimento e motivação a ato de adquirir conhecimento.

Através das diversas teorias que hoje existe sobre a aprendizagem, vemos que é o ato de aprender que molda os hábitos e comportamentos do homem na sociedade, pois a aprendizagem e o conhecimento nada mais são do que a trocas de idéias, experiências, costumes, valores que o homem vai transmitindo para o seu semelhante nas convivências do dia a dia.

Segundo nos diz Ferreira (1986) aprender é tornar se capaz e apto a fazer alguma coisa através do estudo, das experiências, da observação.

3.2 Fatores que levam a aprendizagem.

Existem diversos fatores que são considerados muito importantes no processo de toda aprendizagem. Segundo Zimmerman, 1989:

1- A memória: através dessa parte do cérebro é que temos a capacidade de reter todo tipo de conhecimento e informações.

2- A atenção: é uma forma de concentração que se da através de estímulos internos e externos.

3-Interesse: é um tipo de estimulo produzido por algo que nos atrai que nos interessa, e consegue prender nossa atenção.

4- Inteligência: é a capacidade que cada pessoa desenvolve de compreender e aprender com mais facilidade todo conhecimento e saber que lhe é transmitido ou proposto.

O interesse em aprender depende muito de estímulos do meio em que esse aluno convive como também da sua facilidade de percepção, compreensão e forma de enxergar o que este sendo nos transmitidos a cada dia e a realidade que o cerca. (FIGUERA, 1994)

Não podemos classificar um aluno como mais ou menos interesse em aprender, pois cada um tem sua maneira particular de perceber o mundo a sua volta e conseguir fazer associação desse novo conhecimento.

Mediante a perspectiva construtivista e Vygotskiana a busca pela inteligência é um algo que se desenvolvem gradativamente dias após dia, e conforme vai aumentando a capacidade de associar as informações aos novos conhecimentos fica mais fácil resolver os problemas, as atividades que são propostas, e obter certo tipo de responsabilidade, valorização dos estudos, e até mesmo de outros desafios que a vida vai lhe proporcionando.

3.3 Algumas teorias sobre a aprendizagem.

Ao longo dos anos foram surgindo uma diversidade de teorias que tentam explicar os fundamentos da aprendizagem e percebemos que cada uma delas tem uma concepção diferente**:**

Para a teoria Inatista a aprendizagem é considerada algo natural do individuo, onde a aquisição do saber independe das experiências.

Na Teoria ambientalista o meio em que a pessoa convive é considerado uns dos fatores principais para desenvolver a aprendizagem em que acreditam que a pessoa aprende em interação com seu meio, seja ela social, familiar, profissional etc. Seus princípios são fundamentados também na teoria behaviorista, onde a pessoa aprende mediante os estímulos que recebe do seu meio.

A teoria Interacionista tem por base o construtivismo, o individuo aprende no processo de inter-relação com o objeto, onde a pessoa extrai e busca todo conhecimento que acha necessário para viver, este refere-se ao sóciocognitivista Levi Vygotsky, (2003).

A teoria Construtivista de Jean Piaget se pauta no desenvolvimento cognitivo, onde se postula as fases a que todos passam enquanto se desenvolve e este propicia a possibilidade para a aprendizagem. Já Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Maria Montessori e muitas outras que de formas e maneiras diferentes explicam e buscam uma resposta para o processo da aprendizagem.

A teoria Socio-cognitiva, a qual se baseia esta pesquisa, se da através de um processo triático, onde os fatores ambientais, comportamentais e pessoais possuem um sistema de interconexão.

Essa teoria para Bandura,(o indivíduo é agente ativo, que é nomeado por ele como agência pessoal, o qual gerencia sua própria motivação e ação, através de capacidades como o de simbolização, antecipação, auto-reflexão e autorregulação, possibilitando que tenha ação de forma intencional. O que implica, segundo o teórico, a busca de determinados objetivos, a elaboração de planos, a antecipação possível de resultados, a avaliação e replanejamento de ações.

Neste contexto, a agência pessoal atua dentro de uma rede de influência sócio-estruturada, fazendo com que as pessoas tornem-se produtos e produtoras deste sistema, sendo assim, seu comportamento deixa de ser entendido apenas como reação ao estímulo, mas como uma probabilidade a ele, visto que há vários fatores que influenciam esse comportamento.

Segundo Azzi, "o indivíduo se constitui inserido em sistemas sociais e é por meio das trocas com este meio que a adaptação e mudança ocorrem". (AZZI, 2010, p. 254)

Bandura ainda postula sobre a autoeficácia, onde refere-se ser à percepção de si e do meio, por meio das vivências, que podem ocorrer através da experiência vicária, direta, de persuasão pessoal e estado psicológico e fisiológico (explica cada uma delas).

Assim, autoeficácia é a crença que o indivíduotem sobre suas próprias capacidades de organizar e executar ações na busca de certas realizações, que por vez, envolve os processos cognitivo, afetivo, motivacional e de seleção, onde o processo cognitivo refere-se à antecipação sobre as possíveis conseqüências de uma ação; os processos afetivos são os da motivação e as reações emocionais; os processos motivacionais os que determinam a quantidade de esforços e de tempo a ser dispensado em uma atividade e os processos de seleção é a crença da própria capacidade através da seleção de informação. (BANDURA, 2008)

A competência, por usa vez, é a habilidade e autoconfiança na própria capacidade, isto é, "uma coisa é adquirir habilidades, outra coisa é saber usar de maneira efetiva em circunstância complicada" (AZZI, 2010, p. 255).

Bandura também destaca a importância das avaliações sociais realizadas por outras pessoas com grande laço afetivo, mostrando a responsabilidade dos educadores, que pode influenciar seus educandos com sua autoeficácia. Como é apontado por Azzi e Russo:

> ... A prática tem revelado que os docentes que têm uma crença mais firme na sua capacidade de ensinar seus alunos conseguem resultados mais satisfatórios do que aqueles com baixa auto-eficácia. (Azzi e Russo, 2010, p.14)

O processo autorregulatório é explicado, segundo essa teoria, a partir da motivação e da ação que "opera parcialmente por meio de padrões internos adquiridos e das reações avaliativas construídas sobre os próprios desempenhos" (AZZI, 2012, p. 50).

3.4 – Aprendizagem autorregulada, segundo Bandura.

A aprendizagem autorregulada parece ser um meio muito eficiente para auxiliar os educadores a fazer com que os alunos tenham mais interesse e responsabilidade em seus estudos. É um tema que vem sendo estudado, pesquisado, por vários campos da educação junto à psicologia.

Segundo Schunk e Zimmerman, 2008, oferecer uma metodologia de ensino baseada em teorias que estimulam, motiva o aluno a aprendizagem. É apontado também como algo muito eficiente para a aprendizagem na teoria cognitiva (Brandura) a auto-regulação, sendo este um trabalho desenvolvido que possibilita gerenciar a forma de pensar, agir e sentir, especialmente voltada para beneficio da pessoa em seu comportamento. Através dele é possível de forma bem mais fácil e prazerosa a pessoa realizar suas metas, sejam elas de estudo, sejam elas profissionais e até mesmo pessoais, simplesmente onde a pessoa é guiada por boas normas de conduta. (BANDURA, 1991; POLYDORO & AZZI, 2008; ZIMMERMAN, 2000).

O desenvolvimento do processo de autorregulação se processa em quatro níveis observação, autocontrole, auto-eficácia (Explicada anteriormente), emulação.

Observação: é a maneira de perceber e ver tudo que esta ao seu redor.

Auto – eficácia: é a crença que o indivíduo tem sobre suas próprias capacidades de organizar e executar ações na busca de certas realizações

Processo auto-regulatório é explicado, segundo essa teoria, a partir da motivação e da ação que “opera parcialmente por meio de padrões internos adquiridos e das reações avaliativas construídas sobre os próprios desempenhos”. (BANDURA, 1991).

Emulação:Sentimento que leva a igualar ou a superar alguém.

Mediante a teoria social cognitiva podemos constatar que a aprendizagem autorreguladora só se desenvolve num ambiente estimulador com o auxilio de estratégia cognitiva de reforço, pois os estímulos que ele recebe do seu meio familiar, social, é que vai mediar seu comportamento, suas atitudes perante qualquer situação da sua vida inclusive escolar. (BANDURA, 1986, 1991; POLYDORO & AZZI, 2008).

O educador deve, portanto, criar um ambiente em sala de aula onde o aluno seja estimulado a usar de autonomia, de responsabilidade, de iniciativa, as quais são funções que auxiliaram no desenvolvimento autorregulatório educativo.

Segundo diz as pesquisas estudante que tem esse privilégio de ser submetidos a tais processos ficarão mais preparados para assumir uma responsabilidade pelo seu crescimento acadêmico e profissional, pois o processo de aprendizagem de autorregulação propicia ao aluno a oportunidade de adquiri responsabilidade, conhecimentos para uma vida toda.

4. A RESPONSABILIDADE DOS ALUNOS AOS ESTUDOS.

4.1 O que leva o aluno a ter responsabilidade aos estudos.

Um grande número de pedagogos, familiares de alunos levantam diversas questões quanto aos temas relacionados às dificuldades de aprendizagem, ao interesse do aluno pelos estudos, e qual seria a maneira mais eficiente de educar as crianças e adolescentes da nossa atualidade de forma a prepará-los para ser no futuro bom profissionais, bons exemplos como pais de famílias e cidadãos que cooperam para o crescimento e o bem da nossa nação.

Criam inúmeras teorias para solucionar todos os problemas relacionados com a educação e para que o sucesso pedagógico seja alcançado.

Fazer com que os alunos adquirem interesse e responsabilidade pelos estudos não é uma tarefa muito fácil para qualquer professor.

Quantas crianças que mesmo não tendo nenhuma anomalia que o impeça de ter um ótimo desempenho escolar, fracassam nos estudos pelo simples fato de não terem disciplina, nem se empenharem na busca do conhecimento daquilo que lhe esta sendo ensinado.

O sucesso da aprendizagem esta ligado ao seu meio social, familiar e educacional, infelizmente os ambientes que essas crianças vivem da maioria das vezes a influencia de forma negativa em vez de positivo o que influi no sucesso da aprendizagem dessa criança.

O que mais vemos são casos de crianças saudáveis, sem nenhum problema físico ou psicológico que tem sérias dificuldades de aprendizagem devido a: baixa auto-estima falta de disciplina, de limite, de um bom relacionamento com seu professor e com os colegas de classe, problemas relacionados à inadaptação aos métodos de estudos aplicados e o maior de todos esses já citados, que considerado uns dos piores problemas, vem sendo a falta de estrutura familiar muito comum nos nossos dias, onde as crianças não têm apoio aos estudos por parte dos pais, vivem num ambiente de intrigas, de falta de amor, falta de compreensão e de estrutura para o desenvolvimento de uma boa educação.

Essa falta de interação da sociedade com a escola acaba desfavorecendo a valorização da escola como um agente de mudança, de valor, de ascensão na vida profissional e educacional.

A metodologia de ensino utilizado muitas das vezes por alguns educadores, esta focada apenas no resultado final, que é as notas, porém o educador deve estar ciente que seus alunos precisam adquirir conhecimento, mas que também são crianças e adolescentes, muita das vezes carentes de afeição, de atenção, e que necessitam de um sistema de ensino que os estimule a participar das aulas de forma criativa, divertida tendo consciência que o estudo é algo fundamental para seu crescimento pessoal, profissional e o melhor caminho para conquistarem sua independência financeira e realização pessoal quando chegarem a idade adulta.

Entretanto, pode-se incumbir nas aplicações dos estudos de Bandura, (2008), nessas questões educacionais. A autoeficácia e autorregulação são uma teoria muito eficiente para auxiliar pais e professores fazer com que os alunos possam ter mais interesse e responsabilidade por seus estudos. Segundo Bandura a autoeficácia é a percepção individual sobre suas próprias capacidades, essa percepção de competência pessoal torna um pilar para a motivação, e a autorregulação é uma teoria muito importante porque leva o aluno a estimular a aprendizagem, é desenvolvido e possibilita a forma de pensar, agir e sentir e principalmente melhoramento no comportamento, por isso usar estratégias de auto-regulatórios pode contribuir a eficiência dos seus métodos de aprendizagem.

5. OBJETIVOS E METODOLOGIA:

O tema estudado neste trabalho de pesquisa de como se processa a responsabilidade e o interesse a aprendizagem escolar, suas teorias, suas dificuldades, a diversidade, pontos positivos e negativos perante essa realidade que cerca a todos, se deu pela percepção que se tem sobre as angústias sentidas pelos professores em relação ao mesmo. Não é novidade reproduzir falas como: “Esse alunos não têm interesse em nada”, “não querem nada com nada”, “eu me mato preparando aula e eles não querem aprender”. Outro fator relevante neste contexto que precisa ser pontuado é o do fracasso escolar.

Encontra-se, portanto, nesta pesquisa o objetivo de entender, por meio das pesquisas, estratégias de ensino que possam favorecer o interesse e responsabilidade do aluno aos seus estudos, bem como a maneira eficiente que essa aprendizagem possa ocorrer, adicionando objetivos e metas educacionais e pessoais, para que se torne um profissional competente na idade adulta.

A metodologia utilizada foi a realização de pesquisas bibliográficas sobre o processos de autorregulação, baseada na teoria social cognitiva.

6. RESULTADOS E CONCLUSÕES.

Fazer com que os alunos adquirem interesse e responsabilidade pelos estudos não é uma tarefa muito fácil para qualquer professor; A aprendizagem auto-regulada parece ser um meio muito eficiente para auxiliar os educadores a fazer com que os alunos tenham mais interesse e responsabilidade em seus estudos. (Bandura), explica e esclarece que a auto-regulação é um trabalho desenvolvido que possibilita gerenciar a forma de pensar, agir e sentir, especialmente voltada para beneficio da pessoa em seu comportamento, através dele é possível de forma bem mais fácil e prazerosa a pessoa realizar suas metas, sejam elas de estudo, sejam elas profissionais e até mesmo pessoais, simplesmente onde a pessoa é guiada por boas normas de conduta. BANDURA, 1991; POLYDORO & AZZI, 2008; ZIMMERMAN, 2000).

Através da aprendizagem auto-regulada, estabelecer novos objetivos, usar estratégias cognitivas mais eficaz, recursos mais apropriados, favorecer o melhor desempenho do aluno, estimular o aluno a aprendizagem,fazendo enxergar o lado positivo de ser dedicado aos estudos,o valor que tem a educação na vida do homem na sociedade,levar o educador a identificar e refletir mais sobre todos os fatores que levam a aprendizagem,levar o estudante através do ensino auto-regulado aprender a planejar,corrigir e ter controle sobre seu comportamento para que assim ele próprio consiga se auto avaliar ,pois é essencial na vida do aluno ele pode experimentar a satisfação e usufruir de benefícios que ele conseguiu através do seu próprio esforço.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A aprendizagem é um tema de muita pesquisa nos campos da psicologia e da educação, pois todos nossos comportamentos e saberes foram aprendidos.

Começamos a aprender desde o momento do nascimento até a morte, aprendemos a falar comer, andar, vestir, estudar, trabalhar, enfim a viver, aprender é um dos fatores principais para o homem poder sobreviver na sociedade.

No campo educacional é um desafio para o professor conseguir criar um ambiente propicio para facilitar a aprendizagem de todos seus alunos, é necessário que o professor busque resposta nas diversidades de teorias sobre o tema e encontre o melhor caminho para conduzir sua disciplina de maneira que todos compreendam e consigam realmente aprender.

Depois de muitos estudos e muitas pesquisas no campo da educação podemos concluir que a aprendizagem não esta somente ligada à capacidade intelectual do aluno, mas que de forma geral o ato de aprender envolve também fatores cognitivos, afetivos, social, depende muito da interação do aluno com o professor, com a família, com o meio em que esta inserida.

Às vezes até mesmo um aluno que sempre foi muito inteligente, pode começar a apresentar dificuldades de aprendizagem se não tiver um bom relacionamento com o professor e se não tiver o estimulo necessário para despertar o interesse de aprender a matéria.

A aprendizagem é algo muito complexo, mediante as respostas nos dadas por diversas teorias, ela esta ligada a diferentes pontos de vista como fatores biológicos, psicológicos, familiar, cultural e também como já foi citados o cognitivo e social.

Se analisarmos bem verá que não ha só um tipo de aprendizagem que é tida como a certa, como a normal, pois cada pessoa aprende de maneira e formas diferentes, e o educador deve ter essa consciência, onde ele passar saber desenvolver e avaliar o conhecimento de cada um, às vezes de forma diferente.

Quando o educador não esta preparado para entender essas diversidades, ele vê um aluno que assimila o mundo e as coisas de forma diferente como um aluno menos inteligente, problemático.

A dificuldade de aprendizagem é um desafio para o educador, mas a várias ferramentas que podem ser usada para vencê-lo e a partir daí conseguir estimular o aluno ao interesse em aprender.

AGRADECIMENTOS.

Agradeço a Deus, meu criador e Pai.

A minha professora e orientadora Claudia Fabiana Gaiola que com gesto de amizade teve a paciência de contribuir para a realização desse artigo.

Gostaria de destacar os meus agradecimentos à minha família, em especial meu marido por me incentivar a construir esse sonho, as minhas amigas de sala pela amizade e a todos que contribuíram para a realização deste projeto.

Obrigado a todos.

REFERÊNCIAS BIBRIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda – **História da Educação e pedagogia geral e Brasil** 3ª Ed. 2006.

AZZI, R.G; RUSSO, M.H. **Gestão da escola e crenças docente de eficácia pessoal e coletiva.** Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação/VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/ IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional. Portugal/Espanha, 29/4 a 2/5/2010.

AZZI, R. G. & POLYDORO, S. A. J. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. J. (orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos.** Campinas, Editora Alínea, pp.9-23.

BANDURA, Albert. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos.** Porto Alegre, Artmed, pp.69-96,2008.

JOULLÉ Vera, - **Didática geral através de módulos institucionais,** 5ª Ed. Petrópolis: Vozes,1984.

LIBÂNEO, José Carlos - **Democratização da Escola Publica**- A pedagogia critica social dos conteúdos, São Paulo, LOYOLA, 1985.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero.** "A Sedução das Coisas", p.172.

POLYDORO, S. A. J. & Azzi, R. (2008). **"Autorregulação: aspectos introdutórios".** In: Bandura, A.; Azzi, R.; Polydoro, S. A. J. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva:***conceitos básicos*. Porto Alegre, Editora Artmed, pp.149-164

RUSSO,Azzi, **Gestão de Escolas e Crenças docentes de eficácia pessoal e coletiva.** Campinas: SP, Editora Alínea, 2006.

VEIGA, A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP:Papirus,1989

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

INCLUSÃO ESCOLAR: IGUALDADE NA DIFERENÇA

Karen Cristina Fernandes Donatti

Roberta R. O. Guimarães Lacerda

Resumo

O presente trabalho procura analisar e compreender os objetivos da educação inclusiva baseando-se nas teorias que as fundamentam, e principalmente nas dificuldades encontradas para sua implantação nas redes de escolas públicas. Visamos ainda, compreender a trajetória que esta modalidade de ensino vem sofrendo desde a antiguidade ate os dias atuais, como também, mostrar as dificuldades encontradas dentro do ambiente escolar. Buscamos mostrar o quanto a sociedade é importante no processo de inclusão de uma escola, como também a formação do professor e da equipe gestora e administrativa da escola.

Palavras-chave: objetivos; educação inclusiva; professor.

Abstract

This workseeks to analyzeand understandthe goalsof inclusive educationbased on thetheoriesthatunderlie, and especiallythe difficultiesencountered intheir implementationin networks ofpublic schools. We aim tofurtherunderstand the trajectorythat thistype of

educationis sufferingfrom antiquityuntilthe present day, as well asto show the difficultiesencounteredwithin the school environment. We seek toshow howsocietyis important in theprocess of addinga school, as well asteacher trainingandmanaging staffandadministrativeschool.

***Keywords**: goals; inclusive education teacher.*

Introdução:

Este texto tem como objetivo apontar as principais ideias sobre o que é a inclusão, e mostrar que não se devem apontar apenas as diferenças e sim elaborarmos um meio de lidar com elas de forma clara e objetiva para o educando. Com a ajuda de alguns autores de livros e artigos especializados, obteremos informações importantes que se apresentarão nesta pesquisa científica.

A ideia de tratar o assunto de inclusão escolar surgiu através de uma experiência adquirida em um estágio realizado numa escola de ensino fundamental, onde a professora trabalhava com atividades adequadas para seu aluno de inclusão. Ali, se pôde notar que ela não o deixava de lado, pelo contrario trabalhava o mesmo assunto, mas com atividades diferentes, a partir desse momento surgiu o interesse pelo assunto.

Revisão Bibliográfica

Inclusão escolar

Ao falarmos sobre inclusão, precisamos iniciar nossa discussão abordando Karagiannis (1999) que nos apresenta três elementos básicos, para um bom funcionamento do ensino inclusivo.

- O primeiro diz respeito à rede de apoio que envolve a equipe de coordenação e os indivíduos que se apóiam mutuamente através de vínculos formais e informais;
- O segundo elemento nos aponta o trabalho em equipe, como peça fundamental, envolvendo indivíduos de várias especialidades, trabalhando juntos, no sentido de planejar e programar atividades e programas para diferentes alunos em ambientes integrados;
- E por último, a aprendizagem cooperativa que está relacionada à criação de um ambiente de aprendizagem em sala de aula, em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial de forma plena e diferenciada, seguindo cada um o seu próprio ritmo;

Assim nos fica claro, que todos os recursos devem ser disponibilizados e utilizados para auxiliar o processo de inclusão. Não podemos deixar de lado o fato de que as crianças

enriquecem-se quando têm a oportunidade de aprender umas com as outras em salas de aula integradas, adquirindo valores, o que resulta num bom relacionamento em sociedade.

Forest (1997) ainda nos mostrando que a inclusão trata justamente de aprender a viver com o outro, ou seja, significa ser bem-vindo e que não se trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola, com isso entendemos que a sociedade é importante para o processo de inclusão e essa convivência só tende a beneficiá-la, porque traz um crescimento interno, uma evolução nas formas de interações, valores e trocas pessoais. Neste pensamento, Forest(1997p. 141) apresenta que, "comunidades com diversidades são melhores".

Devemos ficar atentos, pois inclusão não pressupõe esquecer as diferenças e sim elaborarmos meio de lidar com elas de forma clara e objetiva, respeitando os limites e tempo de cada indivíduo.

1.1.O conceito de inclusão

A definição do termo Inclusão, que nos apresenta o Novo Dicionário Aurélio, 1999 "plena participação de todo o processo educacional, laboral, de lazer, etc.", ou seja, a plena participação de tudo e todas as atividades que a escola oferece para todos os alunos, com ou sem apresentar algum tipo de deficiência, o que deve estar incluso no planejamento escolar. Karagiannis (1999) ainda nos diz:

> (...) o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (Karagiannisetal, 1999, p.21)

Nota-se que a inclusão escolar coloca a prática mais atual no processo de universalização da educação, caracterizando-se em princípios que buscam á aceitação das diferenças individuais, da valorização e apoio de cada pessoa, que se refere à aprendizagem.

Ao longo dos séculos, as sociedades foram passando inúmeras transformações, em relação às atitudes que eram dispensadas às pessoas portadoras de deficiências. E isso fica claro ao confrontarmos as referências dos estudos de Fonseca (1987), Kirk e Gallagher (1987), Silva (1987), e Rodrigues (1993). Como podemos ver nos parágrafos abaixo.

Os conceitos de inclusão se diferenciam pelos seguintes aspectos:

- Buscar atender aos estudantes com necessidades especiais da vizinhança;
- Ampliar o acesso destes alunos em classes regulares;
- Propiciar aos professores suporte técnico;
- Perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tenha processos diferentes;
- Levar os docentes a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência;

Podemos questionar esta eficácia ao observarmos que inclusão não é apenas levar crianças às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado, deixar de lado as necessidades específicas da criança, levar as crianças a seguirem um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo indiferente da idade e esperar que os professores de classe regular ensinem as crianças portadoras de necessidades especiais sem um suporte técnico.

Segundo Vygotsky (1997) a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido motivo de preocupação para alguns professores que atuam em classes cada vez mais heterogêneas.

Importa lembrar que, o contexto escolar é um ambiente estimulador para várias aprendizagens, pois apresentam elementos que influenciam favoravelmente no desenvolvimento dos alunos.

Dentre esses todos estes elementos destacamos a importância do professor, no processo de ensino e aprendizagem e do grupo de alunos, enquanto participantes ativos nos processos de construção do conhecimento.

Estudos de Vygotsky (1997) voltados ao conhecimento do desenvolvimento humano nos ajuda a compreender como essas questões podem refletir sobre a atuação do professor no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A educação inclusiva visa atender os educandos com qualidade, mas para isso, é necessário dar condições e especializações aos profissionais, para que de fato esse desenvolvimento da educação venha acontecer. Nota-se que a formação do professor é de suma importância, pois não há inclusão sem um professor adequado, que supra as necessidades de cada tipo de deficiência.

1.2. Breve histórico do deficiente na sociedade e educação.

Tendo como ponto de partida e referência os estudos de Fonseca (1987), Kirk e Gallagher (1987), Silva (1987), e Rodrigues (1993), na era antiga, precisamente em Atenas e Esparta o preconceito contra pessoas com algum tipo de deficiência era muito grande, partindo até mesmo para a prática de extermínio dessas pessoas e causando o abandono das mesmas, por serem consideradas sub-humanas.

Esta descriminação condizia com a educação voltada aos ideais atléticos e clássicos, o que causava a locomoção destas pessoas com deficiência a lugares desconhecidos, onde eram totalmente isolados de tudo e de todos, principalmente de qualquer tipo de educação.

Na Roma antiga, as crianças que nasciam “defeituosas” eram abandonadas em cestas na beira de rios, onde as mesmas, muitas vezes acabavam sendo salvas por pessoas pobres que cuidavam delas para que no futuro pudessem viver de esmolas, e infelizmente nos dias de hoje esta prática ainda prevalece em nosso meio.

Naquela mesma época as cidades eram imundas, não tinham tratamento sanitário e por esse motivo, muitas doenças surgiam e a população ficava a mercê das condições precárias de vida, isso contribuía na geração de problemas de saúde, infecções e deficiência.

Com a chegada do Cristianismo na idade média, as pessoas deficientes consideradas sem alma começaram a ser tratadas pela Igreja, porém em ambientes isolados dos demais habitantes, ocultas como se fossem doentes mentais, pois não havia diferenciação. As mesmas passaram a ter alma, o que resultou numa relação de conformismo e piedade para com essas pessoas.

Era necessário esconder os mesmos da sociedade, pois eram considerados incômodos e inúteis, desta forma o cristianismo reforça a necessidade da exclusão e internação, porque para eles não se era possível pregar a caridade para com o louco sem tomar essas atitudes.

No final da Idade Média, as deficiências começaram a ser vistas como algo demoníaco e por consequência disso,muitas pessoas foram mortas em função dessa visão supersticiosa.

Segundo Corrêa (2003) as primeiras atitudes concretas no tratamento de pessoas com deficiência foram tomadas por dois médicos da época: Paracelso (1493-1541) e Jerônimo Cardano (1501-1576), segundo eles, o Clero não deveria mais tomar conta dos deficientes.

Somente no século XVII, as assistências aos deficientes começam a serem prestadas pelas ações religiosas, porém, mantendo-os em confinamento. Nessa mesma época, Thomas Willis(1581-1675)descreveu a anatomia do cérebro humano, afirmando que a idiotia e outras deficiências eram frutos de alterações na estrutura do cérebro. Corrêa (2003, p. 19) nos mostra que, "a abordagem deixou de ser ética e humanitária, até mesmo fanático-religiosa, dando lugar aos argumentos científicos".

No século XVIII, o filósofo inglês médico e ensaísta John Locke (1632-1704), foi responsável por uma mudança definitiva no conceito da mente humana, que passa a ser vista como uma página em branco, que ira ser preenchida com experiências e funções.

Foi na época, em que Jean-Marc Itard (1774-1838) educador pioneiro na questão dos deficientes, dedicando-se ao estudo da gagueira, educação oral e audição que surgiram no mundo às primeiras instituições especializadas para surdos-mudos, cegos e paralisados cerebrais. Este período foi marcado como o início da educação destinada aos deficientes.

Já no Brasil, os primeiros trabalhos para com as pessoas portadoras de deficiência, surgiram no século XIX. D. Pedro II foi o primeiro a fundar instituições para deficientes no Brasil.

Fundou-se no Rio de Janeiro em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que em 1890 passaria a se chamar, Instituto Benjamin Constant, e em 1857, fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro, que passou a ser denominado em 1957, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Em São Paulo em 1928, foi criado o Instituto de Cegos Padre Chico, que atendia crianças em idade escolar, num sistema de internato, oferecendo serviços de assistência médica, dentária e alimentar.

Em 1950, considerado um dos mais importantes centros de reabilitação do país, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), que atende deficientes físicos não-sensoriais, paralisados cerebrais e pacientes com problemas ortopédicos.

Por iniciativa de um grupo de pais e com apoio internacional, foi fundada em 1954 no Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), as quais hoje contam com 1058 unidades espalha das por todo o Brasil que mantêm, convênios com o poder público, no sentido de atender pessoas portadoras de deficiência no campo educacional.

Pode-se dizer que no início do século, o deficiente estava afastado e de qualquer tipo de atendimento, e ao longo dos séculos, a visão sobre o deficiente historicamente foi construída de acordo com a cultura, com as informações, com as crenças e convicções, com a religiosidade e o nosso entendimento sobre a deficiência.

> Explicamos,agimos e, principalmente, justificamos nosso comportamento em relação às pessoas consideradas, por algum motivo, diferentes (...). A discriminação e o preconceito estiveram sempre presentes no convívio das pessoas com deficiência. (CORRÊA, 2003, p. 10)

Segundo uma pesquisa do IBGE (2006) existem mais de 24 milhões de brasileiros que possuem algum tipo de deficiência, como podemos ver no gráfico abaixo:

Deficiência visual	**16,5 milhões**
Deficiência de locomoção	8 milhões
Deficiência auditiva	5,5 milhões
Deficiência mental	3 milhões

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006).

E graças aos acontecimentos no decorrer dos anos estas pessoas adquiriram seu espaço na sociedade, nas salas de aulas e também materiais adequados para seu uso, mas para isso as mesmas em tempos passados sofreram muitos preconceitos sendo isoladas de tudo e de todos.

Dois grandes teóricos nos apresentam suas teorias com objetivo de alcançar a inclusão mostrando a evolução dos direitos destas pessoas. O primeiro seria Vygotsky que defende a idéia de que a construção do conhecimento implica uma ação compartilhada, ou seja, é através dos outros que as relações entre sujeitos e objeto são estabelecidas e conseqüentemente a aprendizagem acontece, o segundo é o Piaget que enfatiza que o sujeito é quem constrói seu próprio conhecimento através de sua ação sobre o meio.

Embora pouco conhecido e reconhecido, o conceito piagetiano de deficiência mental constitui um modelo psicológico que se compatibiliza com o que modernamente se concebe sobre esse fenômeno, ao privilegiar a interação sujeito/meio, na construção do conhecimento.

Por outro lado, Vygotsky (1997) desenvolveu pesquisas voltadas à educação especial, enfatizando que devemos nos basear em suas características positivas, e não em suas limitações.

Com isso pode-se notar que a prática com crianças especiais deve ser pautada em incentivos ao seu desenvolvimento, para isso, não se pode idealizar uma escola inclusiva, sem se quer obter práticas pedagógicas construtivistas ou sócio-interacionistas.

A adequação do currículo é imprescindível para escola inclusiva, pois o mesmo pode constituir grandes obstáculos para os alunos especiais, quando impõe uma referência homogênea a ser alcançada por todos os alunos independentes das condições particulares que possam apresentar.

Por isso mostra-se ser de suma importância estabelecer currículos mais abertos, com novas concepções que possam contemplar aqueles que não se encontram dentro do padrão de normalidade estabelecido.

É importante ressaltar ainda, que antes de se iniciar um trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, é necessário que se faça um preparo dos demais alunos, no sentido de conscientização da importância da convivência na diversidade e no respeito às diferenças para que esses alunos não sofram de bullying ao serem recebidos no ambiente escolar.

1.3. As Barreiras Encontradas no interior da escola

Neste momento destacaremos a falta de estrutura física que as escolas apontam para se tornar um bom exemplo de "escola inclusiva", e também o despreparo profissional que muitas vezes se encontra nas escolas. Segundo Nóvoa (1992) a qualificação do docente se constitui no fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos, por isso, não pode agir isoladamente.

Basta um olhar sobre as instituições escolares, para se perceber as diversas barreiras arquitetônicas que nela existem, percebe-se claramente, que em sua maioria não houve nenhum tipo de modificação para atender as necessidades de uma pessoa que possa apresentar qualquer tipo de deficiência.

Outro problema é o grande acumulo de alunos em sala de aula, que hoje ultrapassa ou encontra entre 30 e 40 alunos para um docente apenas, o que impossibilita o atendimento pedagógico necessário ao atendimento às necessidades individuais.

Assim nos afirma Martin (1996, p. 32), existem medidas muito importantes no processo inclusivo sendo eles a redução do número de alunos por turma, a estruturação de um serviço sistemático de apoio especializado.

A falta de professores especializados, para subsidiar e ou complementar a ação do professor da classe regular, empobrece o atendimento ao aluno deficiente, podendo citar como exemplo um alunos com deficiência auditiva, que frequentam as aulas sem a presença de um interprete de libras.

Mais grave ainda, é quando nos deparamos com profissionais incapacitados para desenvolver tal função que lhe é empregado, e também a falta de meterias para auxiliá-los nas aulas.

Mais visível ainda é a ausência de rampas para acesso de cadeiras de rodas, e também a falta de banheiros adaptados a eles; bem como se percebe a falta de pisos guia ou pisos de alerta para facilitar o acesso com segurança do aluno cego a todas as dependências da escola.

Nota-se a grande necessidade de melhorias nas instituições escolares, pois esses alunos com necessidades especiais também tem o direito de aprender e se socializar, eles não são animais para viverem isolados do mundo, a deficiência dele não é contagiosa, eles precisam de atenção, carinho e educação de qualidade assim como todos os outros.

Metodologia:

Este trabalho caracteriza-se como trabalho bibliográfico, pois assim como afirma Severino (1941 p.39), a documentação bibliográfica constitui-se de coleta de dados através de informações sobre livros, artigos e demais trabalhos sobre um determinado assunto.

Procurando iniciar um processo de análise do material bibliográfico mediante a leitura de diversos livros e artigos relacionados ao assunto, com o objetivo de selecionar especificamente os que atendessem aos objetivos do estudo. Para que a partir disto se pudesse começar o processo da construção do artigo científico.

Segundo Lakatos e Marconi (1991 p.38), os artigos científicos são pequenos estudos que tratam de uma questão verdadeiramente cientifica, com isso, esta pesquisa tem como o objetivo compreender melhor o que é inclusão, a história e os avanços adquiridos com o passar do tempo em prol as pessoas que se encaixem no parâmetro de inclusão.

Considerações finais:

Podemos concluir o presente trabalho com as seguintes afirmações:

- Não há inclusão se não houver uma boa formação dos professores;

- A comunidade é um dos principais meios para que haja uma boa inclusão na escola.

Pôde-se notar no desenvolver do trabalho que as instituições escolares não se encontram preparadas para que esta modalidade escolar seja implantada, pois os espaços físicos não são favoráveis, não há rampas e nem banheiros adequados aos alunos portadores de deficiência.

Não devemos esquecer que a comunidade, a sociedade e interação entre ambos são fatores principais na implementação da inclusão escolar, pois o aluno aprende com maior facilidade com a comunicação e interação com cada um desses meios.

As práticas e leis necessitam ser revistas, pois a inclusão é importante no ambiente escolar regular, não devendo ficar apenas em instituições privadas especializadas, pois se um aluno fica nesse meio a vida toda, sua interação social, somente com este meio, prejudicará a vida futura.

Nossa sugestão é que todos os profissionais envolvidos com qualquer tipo de inclusão devem pensar e repensar sua atitude para que o real significado deste termo, possa ser respeitado. Deixamos a possibilidade de que novos colegas busquem pesquisar sobre este tema e trazer discussões relevantes sobre o mesmo.

Agradecimentos:

Agradeço primeiramente a Deus que me ajudou até aqui, a minha família que me auxiliou em diversos aspectos, em especial meu marido Rodrigo Frauches dos Santos e minha mãe Maria Aparecida F. Costa que em todos os momentos estiveram ao meu lado.

Agradeço também ao corpo docente que me orientou e me direcionou, sendo estes as professoras Roberta Guimarães (Orientadora) e Bárbara Barros (Banca).

A todos o meu muito obrigado, e que Deus continue abençoando a todos vocês.

Bibliografia:

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro, **Educação especial**: v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 127 p.

FOREST, Marsha; **PEARPOINT**, Jack. **Inclusão: um panorama maior**. In: MANTOAN, M.T.E. (org) A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997

KARAGIANNIS, A; **STAINBACK**, W; **STAINBACK**, S. **Fundamentos do Ensino Inclusivo**. In: STAINBACK, W; STAINBACK, S (org) Inclusão um guia para educadores. Porto Alegre, Artmed editora, 1999.

KIRK, Samuel A., **GALLAGHER**, James J**. Educação da criança excepcional.** São Paulo : Matins Fontes, 1987. 502 p.

LAKATOS, Eva Maria e **MARCONI**, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. revista e ampliada 238p.São Paulo: Editora Atlas S.A, 1991

MANTOAN, M.T.E. (1991). **A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget**. Campinas, São Paulo- Tese de doutorado- Faculdade de Educação- UNICAMP.

MARTINS, José de Souza**. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, L. A. R. **Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão,** p.32. 1996

NÓVOA, A. A **formação de professores e a profissão docente. Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova enciclopédia, 1992, p.97-121.

PIAGET, J. e **INHELDER**, B. **Gênese das Estruturas Lógicas Elementares**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1983. 3 ed. 356p. (Capítulo III)

RODRIGUES, David Antônio**. Avaliação e planejamento da intervenção pedagógica em pessoas portadoras de necessidades educativas especiais**. Vitória: UFES, Centro Pedagógico, Laboratório de Aprendizagem, 1993. Vídeo cassete (120min). Palestra proferida no II Fórum Capixaba de Estudos em Educação Especial, 29/07/93.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiza. **Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. in *INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL*. Brasília. v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** 22 ed. revista e ampliada de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002 39p.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo : CEDAS, 1987.

VYGOTSKI, Lev. S. Fundamientos da Defctologia: **Obras Escogidas** V. Madri: Visor,1997.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SITES:

http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.6.htm

data de acesso 08/10/2013 20:16

MARTINS, Vicente. A prática de valores na escola. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/ data de acesso 08/10/2013 19:15

IDADE INICIAL NA ESCOLA

"A IMPORTANCIA DA CRIANÇA DE 2 ANOS FREQUENTAR A ESCOLA"

Caroline Laís de Lima de Souza[63]
Helena Prestes dos Reis[64]

Resumo

Neste artigo iremos ver que a criança de 2 anos não necessariamente precisa, mas quando tem a oportunidade de frequentar uma unidade escolar é beneficiada em estímulos e aprendizagem. No Brasil a criança é obrigatoriamente a frequentar a escola com no máximo 4 anos de acordo com a lei: 12.796, de 4 de abril de 2013, mas veremos então alguns fatores positivos da criança que frequenta a escola a partir dos 2 anos. Baseando nas opiniões da psicopedagoga Maria Cecilia Zaniboni (a importância dos pais demonstrarem confiança aos seus filhos quando vão para escola), a psicóloga Maria Lucia da Silva (a criança estimulada desde cedo na escola se

[63]Aluna do ultimo ano de Pedagogia das Faculdade Network de Nova Odessa (e-mail: carol-lais-lima@hotmail.com.br)
[64]Prof.º Mestranda na área de educação, ministra aulas no curso de Pedagogia nas Faculdades Network (e-mail: helena@nwk.edu.br)

torna mais segura e autônoma), a coordenadora do Instituto Moreira Salles, Marisa Szpigel (o educador bem preparado pode realizar um ótimo trabalho com os pequenos), a jornalista Bia Reis (estimulo e incentivo às crianças com brincadeiras diversificadas), a Dra Albertina Takiut (privilegiando o desenvolvimento corporal, cognitivo e psicossocial) e a observação realizada em uma unidade escolar particular, com uma turma do Maternal I com 16 crianças, iremos pontuar todos os benefícios que esta criança irá ter. Partindo da teoria de Jean Piaget, as crianças não pensam como adultos, elas criam seu próprio conhecimento, estão constantemente interagindo com o mundo, criando e testando suas teorias. A capacidade de conhecimento da criança passa por etapas, e vai sendo aperfeiçoada na medida em que vai passando por cada uma delas. Freinet também ressalta a importância de respeitarmos o tempo da criança e com os ensinamentos de um profissional da educação, elas têm o estimulo para sua criatividade.

Palavras chave: criança; escola; família

Abstract

On this article we will show that a 2 year old child does not necessarily needs to attend pre-school but when it has the opportunity to, the child will get stimulated on its learning. InBrazilevery childisrequired toattend schoolfrom 4years old according tothe law: 12,796, ofApril 4th, 2013, butthenwe will seesomepositive factors for those starting with 2 years old. Based on the opinions of psychopedagogue Maria Cecilia Zaniboni (the relevance of parents showing confidence when sending their children to school), the psychologist Maria Lucia da Silva (stimulated children since early age are more confident and autonomous) the coordinator of theInstituteMoreiraSalles, MarisaSzpigel(a prepared educator canmakea great jobwith the little ones), journalist BiaReis(stimulus and encouragementto children withdiversegames), AlbertinaTakiut Phd.(favoring development of body, cognition and psychosocial), the vision and theory of Piaget, Freinet and Vygotsky and observations on a private school unit on a Nursery I room with 16 Children, we will pinpoint the benefits this child will have. Starting with Piaget, Jean, children do not think like adults, they create their own knowledge, are constantly interacting with their world, making and testing their theories. The knowledge capacity of a child goes thru levels, and it improves as it goes thru each of them. Also Freinet points the relevance of respecting the child timing and the teachings of an education professional on their education, to get the stimulus to their creativity.

Key words: *child; school; family*

1 Introdução

Primeiramente, Maria Cecilia (por Rafael Martins, 2007) entra com “conhecer o ambiente escolar”. Os pais devem, juntamente com a criança, conhecer o local em que a criança irá passar algumas horas do seu dia, sendo este local um ambiente agradável e aconchegante aos olhos de todos, permitindo despertar o querer, o interesse, para então querer estar ali.

Maria Lucia (2012) se expressa dizendo que “Há famílias que optam pela escola, quando percebem que já não tem um bebe em casa”, ela defende a opinião de que a criança estimulada em uma unidade escolar competente desde o berçário se torna autônoma e segura do que faz, e que antes dos 3 anos a criança supera alguns medos e hábitos (como fraldas e mamadeiras frequentes) que devem ser abandonados dai em diante.

Marisa Szpigel (2007) diz que “Cabe ao adulto sinalizar o que pode ser experimentado” e nesta fase o que as crianças mais fazem é experimentar o mundo novo que está ao seu redor. Ao educador cabe apontar as diferentes maneiras de como ocupar o espaço e como isso pode contribuir para elas, bem como os movimentos do corpo, o que passa pela boca (pois tudo levam a boca) e simplesmente direcionar.

Bia Reis (2007) dá ênfase a este tema com a importância do estimulo e incentivo às crianças com brincadeiras diversificadas, pois através das mesmas tudo fica mais claro para “o mundo” a ser apresentado aos pequeninos.

Dra. Albertina Takiu (2007) cita que “a criança começa a perceber que está crescendo”, principalmente quando se dá o processo da retirada de fraldas e quando ela consegue se alimentar sozinha nas refeições.

Jean Piaget (por Maria da Graça Azenha, 2006) cita em uma das suas obras “no inicio a criança está num estado de confusão total, nada mais possuindo do que reflexos hereditários... seus reflexos transformam-se em hábitos, depois, pouco a pouco estruturações se operam por sua atividade própria”... (Piaget, 1991, pg.108). O período sensório-motor é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, são as primeiras formas de pensamento e expressão da criança, é onde ela conquista, através da percepção e dos movimentos, todo o universo que a cerca. Com um profissional capacitado e dedicado à Educação Infantil, a criança terá um excelente resultado em sua caminhada nesta descoberta.

Maria Silvia Cintra Martins (2008) cita em sua obra “Oralidade, escrita e papeis sociais na infância”, as vivências de crianças e educadores nas escolas, cita exemplos dos trabalhos realizados pelas professoras sobre as crianças. Ela se baseia em Piaget, Vygotsky e Freinet (2006) sobre o desenvolvimento da criança pequena que frequenta a escola e como os educadores as motivam.

Freinet sugere um ambiente escolar dinâmico e integrado para a evolução da criança, mas com muito cuidado, fazendo tudo em seu tempo, atendendo as necessidades que cada uma expressa no decorrer de seu desenvolvimento e interesse.

A afetividade envolve tudo ao redor do que a criança expressa em seu cotidiano,dessa forma é citado por todos os autores mencionados até o momento. É importante que a criança

viva em um ambiente familiar agradável, pois assim acredito que fará uma diferença em seu bem estar e em sua aprendizagem. Com todas estas opiniões temos a certeza de que realmente com um bom trabalho entre a família e a escola o resultado vem a ser positivo.

2 Revisão Bibliográfica

É importante as crianças frequentarem uma unidade escolar a partir dos 2 anos de vida, privilegiando o desenvolvimento corporal, cognitivo e psicossocial. É necessário que tenha um contato maior com um profissional da Educação Infantil, no caso um pedagogo, pois a partir desta idade ela começa a aperfeiçoar: a fala, pronunciando e reconhecendo letras, números, cores e formas; o tato, a criança começa a tocar em tudo, satisfazendo sua curiosidade e percebendo as diferenças entre áspero, liso, grosso, fino, grande, médio e pequeno; o paladar, já é possível perceber o gosto da maioria dos alimentos, compartilhar o que achou, se é azedo, salgado ou doce; a audição, a sensibilidade com diversos sons é absorvida de forma divertida por elas, sons fortes, fracos, baixo, alto, as crianças entram na "festa"; o controle dos movimentos, este fator é um dos mais importantes, pois ajudam na coordenação, equilíbrio e postura, ao andar, desenhar, correr, abaixar, dançar e pintar; a memória, a criança começa a guardar os nomes das "coisas", nome das pessoas, um momento que marcou seu dia entre outros; convívio social, quando a criança desta idade frequenta a escola ela aprende a interagir melhor com as pessoas que cercam seu dia, conversa e compartilha; emocional. De acordo com Maria Lucia e Marisa Szpigel para Revista Nova Escola, 2007.

> " Não há duvidas de que a criança estimulada em um bom berçário fecha o primeiro ano de vida muito mais autônoma, segura, com melhor desenvolvimento motor e sensorial do que a criança que não passou por essa experiência" (SILVA, 2012, site em anexo)

O "desligamento" da família por algumas horas faz com que as crianças comecem a criar o seu momento e a família percebe rapidamente a evolução; adaptativo, o processo de adaptação em um novo ambiente é muitas vezes difícil para ambas as partes, mas a família, mostrando tranquilidade e segurança à criança, ela se sentirá a vontade e pronta para enfrentar um novo desafio. Segundo Maria Cecilia, esses fatores influenciam diariamente na vida da criança.. A parceria da escola e da família é fundamental para que todo o trabalho pedagógico tenha um resultado positivo, lembrando que todo processo depende e varia de criança para criança. Nesta fase há também o processo de retirada das fraldas, que como a cita:

A instituição escolar visa à qualidade de vida da família e da infância da criança, sobre os serviços existentes, sobre o comportamento das crianças e das famílias que podem usufruir de experiências precoces e socialização. A necessidade, quando realmente definida, é sempre

baseada nas exigências praticas da família e não em termos de necessidade educativa. As instituições infantis são vista como um lugar de vida. Antigamente as primeiras ideias sobre educação eram bastante confusas, tratava-se muito de uma utopia pedagógica, a socialização entendida como experiência coletiva não diferenciada, e não de um concreto e preciso conhecimento das potencialidades cognitivas, sociais e relacionais para consentir a sua manifestação.

Informações e reflexões transformadas em propostas educativas partiram antes de tudo da psicologia, conhecia-se, sobretudo Piaget, por outro lado a psicanálise e os estudos recém-traduzidos sobre a carência materna e sobre o apego afetivo. A pediatria tinha como principio as creches, embora criadas também pelo ministério da saúde. Atualmente sabemos muito bem que a criança tem a necessidade de locais acolhedores e de ângulos protegidos, de ajuda para reconhecer com clareza os espaços e suas funções. Entre a ausência absoluta de um projeto educativo, as creches eram confiadas a funcionários desabilitados a tal função. Há três perspectivas sobre o nome creche: Serviço Social (com o papel de garantir a todos os cidadãos um nível mínimo de assistência através da oferta de prestação de serviço - necessidades e direito da mulher que trabalha); Agência educativa (voltada a todas as crianças de 0 a 3 anos, colher elementos inéditos sobre o desenvolvimento infantil) e Agência de socialização (as praticas educativas devem ser reconhecidos e sustentadas).

Jean Piaget nos mostra que através do período sensório-motor e pré-operatório, primeiro a criança aplica os meios conhecidos às situações novas e começa a atribuir aos objetos e às pessoas uma atividade própria, e segundo é o aparecimento da linguagem um fator que afeta o aspecto intelectual, afetivo e social da criança. Baseando-nos nesta teoria chegamos a conclusão de que o sujeito constrói seu próprio conhecimento interagindo com objetos e sujeito, e o professor proporciona um ambiente de aprendizagem que media a aprendizagem com o aluno. É preciso identificar estratégias de união entre família e instituição, com o objetivo de garantir a permeabilidade entre as duas instituições que a criança frequenta diariamente, o educador não produz o papel materno, mas se caracteriza profissionalmente. Quando a decisão é da família significa separar os termos de separação, aceitação, o ciúme de dividir com outras figuras. Trata-se de um relacionamento entre duas instituições e a criança se espelha nas imagens adultas, profissional e materno. O educador agindo sempre como mediador dedicando seu tempo máximo a criança. A experiência de poder observar de perto a evolução da criança nesta idade é vivida por Maria S. C. Martins (em Oralidade, escrita e papeis sócias na infância, 2008), de forma clara ela aproveita e cita alguns autores e profissionais da educação que também defendem e opinam sobre este trabalho com as crianças.

Com base nas pesquisas e as observações de Bia Reis (2007) à Revista Nova Escola, finalizamos este tema dando ênfase a importância do estimulo e incentivo às crianças com brincadeiras diversificadas, pois através das mesmas tudo fica mais claro para “o mundo” a ser apresentado aos pequeninos. Bia cita ideias de brincadeiras tanto para os profissionais, quanto para a família, dentre elas estão: o relaxamento, esconde-esconde (com objetos), cores (com tintas), trenzinho, caras e caretas, mímica entre outros. São brincadeiras que deixam as crianças a vontade para experimentar “coisas” novas e a família ou o profissional da educação conhecer

as limitações de cada um. A criança em si não existe, uma criança não pode existir sozinha, ela é parte de uma relação iniciando pelos cuidados da mãe e depois das oportunidades que lhes são apresentadas, como profissionais da educação.

3 Metodologia

Com base nas pesquisas bibliográficas, pude aperfeiçoar este artigo fazendo uma observação em uma unidade particular na cidade de Nova Odessa, para acompanhar este processo de adaptação e estabilidade das crianças nesta faixa etária, no período de inicio das aulas em Janeiro, uma sala de maternal I com 16 crianças, a professora e uma auxiliar de sala, e o resultado foi o seguinte: Das 16 crianças 10 tiveram dificuldades de adaptação, com choro e resistência ao ficar com as professoras. Todas já haviam visitado o ambiente escolar, e com o apoio e persistência dos pais, incentivando e mostrando que seria bom pra elas, das 10, 8 crianças continuaram, 02 infelizmente os pais não aguentaram o processo de adaptação. Ou seja, persistiram e estão ótimas as 14 crianças desta sala de Maternal I.

Os horários oferecidos eram, das 7:00 as 18:00 para crianças que frequentavam o período Integral e das 13:00 as 18:00 para as crianças que frequentavam o período da tarde. Nesta turma havia 3 crianças no período integral e o restante meio período

Das 14 crianças, 03 estão por necessidade dos pais, pelo trabalho e horários não flexíveis, 11 estão na escola justamente pelo estimulo e aprendizagem, em que os pais notaram que chegou a hora de experimentar algo novo. E a professora com um só objetivo com todos: fazer com que elas conheçam o mundo que esta surgindo aos poucos a sua frente, aperfeiçoando a linguagem, o aspecto intelectual, afetivo e social de cada criança.

> " A teônica entre 1 e 2 anos é o movimento. Nessa fase, valem diversos suportes: superfícies lisas e ásperas, grandes e medias, bidimensionais e tridimensionais..... Entre 2 e 3 anos, os pequenos apreciam cada vez mais coordenar o prazer motor com o prazer visual, ou seja, ver o resultado de gestos e movimentos" (SZPIGEL, 2007, site em anexo)

No decorrer dos meses elas apresentaram tranquilidade e alegria ao chegar ao Colégio, já adaptados com as rotinas, os colegas de turma, a professoras e a auxiliar de sala. Os pais também apresentaram tranquilidade e satisfação ao deixar seus filhos e principalmente ao busca-los, pois vinham cheios de novidades das atividades e brincadeiras que realizaram durante o período de aula.

Após as férias de julho algumas crianças voltaram um pouco resistentes, mas com uma semana de aula já estão adaptadas novamente a rotina escolar. Geralmente nesta fase do ano o

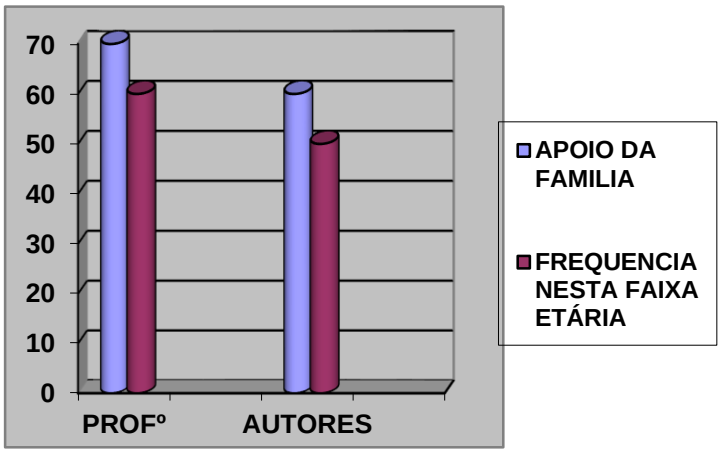
colégio recebe mais matriculas para esta faixa etária, que normalmente são pais querendo que seus filhos se adaptem a rotina escolar para que no ano seguinte eles já estejam bem com o ambiente escolar, fazendo amizades e aprendendo.

Até o final do ano letivo as crianças estavam muito bem, reconhecendo cores, formas, letras de seu nome e com uma linguagem e comunicação muito melhor, se expressando de forma clara, as vivências no ambiente escolar foram positivas.

4 Resultado Das Discussões

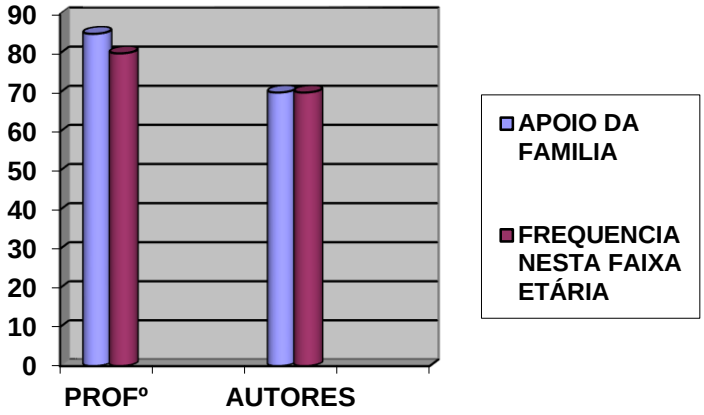
Nos gráficos abaixo verificamos a opinião de professores e autores em relação à porcentagem do apoio da família a frequência das crianças nas escolas nesta faixa etária, diante da pesquisa feita em campo.

Grupo I



Janeiro

Grupo II



Dezembro

"Dados de frequência das crianças que frequentam a Educação Infantil nas cidades de Americana, Nova Odessa e Sumaré em 2010."

- 8.088 CRIANÇAS FREQUENTAVAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NESTA FAIXA ETÁRIA .
- 16.713 NÃO FREQUENTAVAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NESTA FAIXA ETÁRIA .

5 Considerações Finais

Baseando-se em todas as opiniões, ideias e discussões sobre este tema, concluímos que é importante que a criança se desenvolva, com estímulos, motivações, brincadeiras, alegria e prazer no que ela for realizar.

O papel da família e da escola é fundamental para que tudo ocorra positivamente, tudo em seu devido tempo, ou seja, respeitando o tempo de cada criança, sempre refletindo em um ambiente acolhedor e de criatividade.

Percebemos de acordo com a observação de campo que as crianças chegam "sem rumo" à escola, sem saber o porquê está naquele ambiente, com a professora e outras crianças ao seu redor. São questões que de acordo com o passar do tempo tudo vai se encaixando.

No inicio do ano, o desligamento da família é um momento difícil para elas, depois sabem o porquê estão ali e o brincar, pintar, cantar, ouvir historias, receber o carinho da professora se torna prazeroso para cada uma delas.

Além do profissionalismo, o educador age em meio de processo de afetividade com os pequeninos, para que os mesmos sintam-se a vontade em estar ali. Não encontramos pontos negativos no decorrer desta pesquisa no meio educacional analisado com esta faixa etária, pois a criança é estimulada a criar, a interagir-se, a expressar-se e a socializar-se, se preparando para o mundo**.**

O aprendizado se dá por interação entre estruturas internas de cada instituição escolar e contextos externos. Portanto, concluímos que é de extrema importância que a criança de 2 anos tenha um ambiente estimulador, que proporcione à ela um desenvolvimento físico, motor, social e moral. E encontramos esses estímulos, principalmente, nas salas de aula da Educação Infantil.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por me capacitar e estar sempre comigo, também, ao meu esposo Ederson Alan de Souza por me apoiar e me incentivar, agradeço também aos meus pais Maria Regina e Celso Luiz e por fim a minha orientadora Helena Prestes dos Reis por me mostrar caminhos e me dar a atenção necessária.

Dedico este trabalho a minha pequena filha de 3 meses Mariana, meu amor e razão pela qual segui em frente com este artigo.

6 Referências

BIA REIS **Recreação na escola**, Revista Nova Escola. (http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site)

COLÉGIO OBJETIVO NOVA ODESSA **Observação de janeiro a dezembro de 2012**, sala Maternal I.

DRA. ALBERTINA DUARTE TAKIUT **O desenvolvimento após o nascimento**, obstetra e pediatra, entrevista à Vídeo Livraria, 2007

MARIA DA GRAÇA AZENHA **Construtivismo de Jean Piaget e Emília Ferreiro**, São Paulo, 2006.

MARIA LUCIA RODRIGUES DA SILVA **Com que idade a criança deve ir para escola**, psicóloga, 2012

(http://www.guiameubebe.com.br/com-que-idade-a-crianca-deve-ir-para-a-escola)

MARIA SILVIA CINTRA MARTINS **Oralidade, escrita e papeis sociais na infância**, São Paulo, 2008.

MARIZA SZPIGEL **É preciso estimular a produção artística desde cedo**, coordenadora do Instituto Moreira Salles, SP, Revista Escola, 2007

(http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos)

PESQUISA, gráfico: http://www.ibge.gov.br>/cidadesat/cartograma/mapa.php

RAFAEL MARTINS **Como ajudar seu filho a adaptar na nova escola** IG SP.

(http://delas.ig.com.br/filhos)

PROVINHA BRASIL: RESULTADOS REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS-SP ANÁLISE DA CIDADE DE SUMARÉ-SP *VERSUS* CIDADE DE HOLAMBRA E ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL

Laís Ale[65]

Helena Prestes dos Reis[66]

Resumo

Este artigo foi elaborado para fins de conclusão de curso de Pedagogia, apresentado à faculdade Network. O artigo surgiu a partir da ideia de analisar os resultados da Provinha Brasil, realizada no ano de 2011, no município de Sumaré-SP, comparando com o município que teve o melhor resultado na região metropolitana de Campinas-SP, o município de Holambra-SP. Foram analisados os resultados dos anos iniciais do ensino fundamental, a prova de língua portuguesa, na região urbana de cada um dos municípios, bem como as habilidades avaliadas pela provinha e uma análise aprofundada dos dados do município, como população total, área territorial, histórico do município.

[65]Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Network (lais_lale@hotmail.com)

[66]Graduada em Pedagogia UNISAL, 1986; especialista psicopedagoga – Faculdades Network– 2005; Professora Mestra da Educação UNISAL; 2012 Coordenadora, Professora e Orientadora Pedagógica Colégio e Faculdades Network (e-mail: helenaprofa@yahoo.com.br).

A análise dos dados de Sumaré-SP estão publicados com a média obtida nas escolas do município, para analisar mais especificamente os dados da Provinha, foi realizado estudo de caso na escola Estadual *Cândido José Martinez*, com a finalidade de averiguar com especificidade estes dados, trazendo o resultado desta escola, bem como entrevista com o coordenador pedagógico sobre a realização da Provinha. Esta pesquisa contribui para analisar que a Provinha Brasil deve auxiliar na elaboração dos conteúdos do professor na sala de aula, através dos erros dos alunos, o professor identifica qual matéria os alunos apresentam maior dificuldade e assim devem ser trabalhadas, utilizando a provinha em favor da elaboração pedagógica.

Palavras-chave: Provinha Brasil, Ensino fundamental, Região Metropolitana de Campinas, Sumaré, Holambra.

Abstract

This article was prepared for the purpose of completion of Education, presented to the College Network. The article came from the idea of analyzing the results of ProvinhaBrazil, held in 2011, in the municipality of Sumaré - SP, compared with the municipality that had the best result in the metropolitan region of Campinas - SP, the municipality of Holambra - SP. We analyzed the results of years of primary education, the Portuguese language test in the urban region of each of the municipalities, as well as skills came and evaluated by a thorough analysis of the data of the municipality, as the total population, land area, historical the municipality.The analysis of data from Sumaré - SP are published with the average obtained from the local schools, to examine more specifically the data came from, a case study was conducted in a State school within the county, the school Cândido José Martinez, with in order to ascertain the specificity of these data, the result of bringing this school designated Provinha Brazil, as well as an interview with the coordinator on the implementation of Provinha Brazil.

Keywords:*Provinha Brazil, Primary school, the Metropolitan Region of Campinas, SumaréHolambra.*

INTRODUÇÃO

A Provinha Brasil é um instrumento de avaliação pedagógica elaborada e aplicada pelo Governo Federal, com fins de avaliar o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, identificar habilidades de leitura e escrita, e tambémestipular metas pedagógicas para a rede de ensino, à partir dos resultados coletados com a Provinha, o Governo Federal desenvolve planejamento de cursos de formação continuada para os professores, investe em medidas que melhoram o aprendizado, desenvolve ações para correção dasdistorções verificadas, melhora a qualidade do ensino, realiza intervenções pedagógicas e gerenciais com vistas à melhoria da qualidade da alfabetização.

> *A Provinha Brasil é aplicada a todos alunos matriculados no 2º ano de escolarização. Assima definição das crianças que fazem o teste independente da trajetória escolar individual de cada uma. O foco da avaliação está na contribuição da educação formal para a alfabetização. Para definição do público a ser avaliado, portanto, utiliza-se como referencia o segundo ano do ensino*

> *fundamental.*<http://provinhabrasil.inep.gov.br/participacao>.Acesso em 20 setembro 2013

À partir dos resultados das correções é identificado qual o nível de alfabetização que os alunos encontram-se.Segundo o site (<http://provinhabrasil.inep.gov.br/participacao>) sãoidentificados através de estatística das questões de múltipla escolha e de uma análise pedagógica, as habilidades e da medida do grau de dificuldade das questões, para isso foram definidos quantitativos mínimos de questões que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento inicial que as crianças demonstraram. Por este motivo, cada teste possui um número distinto de questões para identificação de cada nível.

> *Cabe ressaltar, ainda, que a interpretação das respostas dos alunos não pode ser feita a partir do erro ou do acerto a uma questão isolada. O acerto ou o erro a uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais. Dessa forma, apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do aluno.*<http://provinhabrasil.inep.gov.br/resultados> . Acesso em 20 de setembro 2013

A Provinha Brasil analisa habilidades dos alunos, dividida em dois eixos pedagógicosque totaliza dez habilidades avaliadas, De acordo com o site (<http://provinhabrasil.inep .gov .br / participacao>), são avaliados- Primeiro eixo: *Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.*Neste mesmo eixo são avaliadas as habilidades: 1-Reconhecer letras, 2- Reconhecer sílabas, 3- Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas. Segundo eixo- *Leitura*. Neste eixo são avaliadas as habilidades: 4- Ler palavras, 5- Ler frases, 6- Localizar informações explícitas em textos, 7- Reconhecer assuntos de um texto, 8- Identificar a finalidade do texto, 9- Estabelecer relação entre partes do texto, 10- Inferir informação.

Estes eixos que são avaliados na provinha, devem ser usados para ajudar na seleção dos conteúdos trabalhados em sala de aula, analisar através dos erros e acertos, quais habilidades as crianças estão desenvolvendo mais e quais ainda estão deficientes, para serem melhorestrabalhado os conteúdos dos erros.

METODOLOGIA

Este artigo baseia-se numa pesquisa bibliográfica sobre Provinha Brasil, com a análise dos resultados do ano de 2011, com comparativo dos resultados obtidos nas cidades de Sumaré-SP e Holambra-SP, a qual apresentou o melhor resultado da região metropolitana de Campinas-SP. Relata o ranking de pontuação das dezenove cidades da região metropolitana de Campinas-SP. Apresenta o estudo de caso que analisa os resultados obtidos na Provinha Brasil em 2011daescola Estadual Cândido José Martinez, localizada em Sumaré-SP, com o objetivo de estudar especificamente uma amostra de coleta de dados dentre o resultado total do desempenho do município de Sumaré, contém uma entrevista com a coordenadora pedagógica da escola, na qual relata opinião sobre o programa Provinha Brasil e sua experiência mediante a aplicação da

prova, analisa como a escola utiliza dos resultados da Provinha para adequar seu trabalho pedagógico, trabalhar os conteúdos da provinha em sala de aula.

MUNICÍPIO DE SUMARÉ

O governo imperial português dava as pessoas de prestígiograndes porções de terra, que eram chamadas de sesmarias.

Segundo (<http:cidades.ibge.gov.br/painel/histórico)"Sumaré tem a sua origem vinculada as sesmarias. As mais antigas referências à região do Quilombo, há mais de 200 anos, são encontrados em documentos de doação das sesmarias".

Com o desmembramento das sesmarias, a região passa a ser formada por fazendas. Em suas culturas, destaque para o café.

> *Com fazendas e povoado formados, no dia 26 de julho de 1868 foi construída uma capela dedicada à Nossa Senhora de Sant'Ana, marco da fundação de Sumaré.Em 1875, com a inauguração da estação da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, o povoado progrediu rapidamente. A Estação recebeu o nome de um dos maiores engenheiros brasileiros, Antônio Pereira Rebouças Filho.*<http:cidades.ibge.gov.br/painel/histórico> acesso em 16 de agosto de 2013.

Sinais de desenvolvimento foram aparecendo no povoado que começou apossuir energia elétrica, posto policial, iluminação pública, cartório, escola, serviço telefônico, igreja matriz, subprefeitura e pronto socorro, e por último, abastecimento de água.

No início, Sumaré era conhecida como Quilombo. Após a passagem da estrada de ferro, passou a ser chamado Rebouças.

De acordo com a legislação brasileira, dois povoados não podiam ter o mesmo nome, como já existia um povoado denominado Rebouças, no Paraná, era necessário outro nome, foi escolhido através de um plebiscito o nome Sumaré, que se origina de uma orquídea silvestre desta região.

Dez anos após a escolha do nome, em 1º de janeiro de 1953, Sumaré sofreu a emancipação político administrativa do município, ficando independente de Campinas.

> *A partir da década de 60, a população sumareense passou a registrar um crescimento vertiginoso. Na década de 70, o crescimento demográfico chegou a quase 400%. O crescimento populacional se deu, basicamente, pela grande oferta de terrenos, a preços acessíveis, e pelo desenvolvimento industrial. Sumaré passou a ser visto como uma terra de oportunidades, atraindo migrantes de todas as regiões do Brasil.*<http:cidades.ibge.gov.br/painel/histórico> acesso em 16 de agosto de 2013.

IMIGRANTES E MIGRANTES

> *A história de Sumaré se divide nitidamente em duas partes: até 1950 sua população era basicamente formada por imigrantes italianos e portugueses; depois de 1950, pela presença de migrantes de todos os estados do Brasil. Os imigrantes vieram quando o café chegou a Campinas na segunda metade do século XIX.* <http:cidades.ibge.gov.br/painel/histórico> acesso em 19 de agosto de 2013.

A produção cafeeira tomou grandes proporções para o oeste do estado de São Paulo,deixando para trás as terras cansadas por terem sido muito utilizadas e as antigas fazendas e pequenos sítios que estavam sendo ocupados pelos imigrantes. Os imigrantes compravam terras, praticavam a agricultura nas imediações de Sumaré e abriram comércio na zona urbana.

Sumaré foi crescendo através do comércio, e pela indústria de sabão, tijolos, bebida e pela extração da madeira.

> *Em 1907 o povoado tinha perto de 300 habitantes, em 1912 pouco mais de 400, em 1940 o distrito tinha perto de 5.000 e em 1950 chegava a 6.000. Coincidido com a industrialização do Sudeste, as indústrias alcançaram Sumaré nos anos 50 e a partir de então o município vivenciou um crescimento vertiginoso a cada década.* <http:cidades.ibge.gov.br/painel/histórico> acesso em 21 de agosto de 2013.

Em 1943 diversas indústrias vieram para a região, a 3M do Brasilcontribuindo ainda mais para o desenvolvimento do município. Em 1991, o distrito de Hortolândia conquistou a emancipação de Sumaré. Na agricultura, atualmente, o seu forte é a produção de tomate, que exporta para os países do Mercosul, e a cana-de-açúcar, sendo esta cultura, a que concentra a maior área de cultivo.

DADOS DO IBGE SOBRE O MUNICÍPIO DE SUMARÉ

População estimada 2013	258.556
População 2010	241.311
Área da unidade territorial (km²)	153,502
Densidade demográfica (hab/km²)	1.572,04
Código do Município	3552403

Gentílico	sumareense
Prefeito	CRISTINA CONCEIÇÃO BREDDA CARRARA

Fonte:IBGE

MUNICÍPIO DE HOLAMBRA

O atual município de Holambra começou com a chegada dos primeiros imigrantes holandeses, segundo (<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico>) em *"5 de junho de 1948. A Associação dos Lavradores e Horticultores Católicos da Holanda promovia a imigração dos agricultores e enviou ao Brasil uma comissão para idealizar um projeto de fundação de um núcleo de imigração coletiva".*Holanda e o Brasil fizeram um acordo, no qual ficou definido queo Brasil concederia empréstimos para a compra da terra onde seria instituída a colônia.

> *A Fazenda Ribeirão, que pertencia ao Frigorífico Armour, foi comprada e o nomeHolambra foi escolhido pelos imigrantes, representando a filosofia da união entrebrasileiros e holandeses, Holanda-América-Brasil, e objetivando a integração econômica cultural e socialdo homem do campo.A Holanda, por sua vez, enviou ao núcleo do Brasil gado, máquinas e outros materiais necessários para o empreendimento. Iniciou-se um trabalho árduo com a construção de casas de pau-a-pique, abertura da mata e preparação da terra para os pastos.*<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico> acesso em 22 de agosto

A primeira fonte de dinheiro era através do gado leiteiro, porém o gado começou ficar doente e morrer, a principal atividade então passou a ser à agricultura, mas também não obteve sucesso, pois os holandesesdesconheciam das técnicas de plantio locais, não conheciam das condições do clima enem do solo e compra do adubo importado com preços altos, prejudicou muito a colônia, deixando-os em umasituação financeira muito ruim. Como consequência, diversos colonos deixaram a colônia e migraram para o sul do país.

Os agricultores que ficaram elaboraram o Plano dos Vinte Hectares, que propunha a divisão da Fazenda Ribeirão em sítios com exploração diversificada. Com essa diversificação a colônia foi se estabilizando.

> *As sementes de gladíolos chegaram entre 1958 e 1965 e, com elas, muitos imigrantes holandeses com mais recursos que seus precursores.Todas as culturas em Holambra tiveram seu período de glória, principalmente as culturas de flores e de plantas ornamentais, que proporcionaram à comunidade um grande crescimento econômico nesse segmento, principalmente entre 1966 e 1980.Com esse desenvolvimento, Holambra finalmente tornou-se município, em 30 de dezembro de 1991, com território desmembrado dos municípios de*

Jaguariúna, Cosmópolis, Artur Nogueira e Santo Antônio de Posse.<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico> acesso em 24 de agosto

FORMAÇÃO ADMINISTRATIVA

*Elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Holambra, por lei estadual nº 7644, de 30-12-1991, desmembrado de Jaguariúna, Artur Nogueira, Cosmópolis e Santo Antônio de Posse. Sede no atual distrito de Holambra ex-localidade de Holambra do município de Jaguariúna. Constituído do distrito sede. Instalado em 01-01-1993.Em divisão territorial datada de 1-VI-1995, o município é constituído do distrito sede. Em 27 de abril de 1998, Lei nº 9955, Holambra recebe o titulo de Estância Turística. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 14-V-2001.*http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico> acesso em 24 de agosto

DADOS DO IBGE SOBRE O MUNICÍPIO DE HOLAMBRA

População estimada 2013	12.707
População 2010	11.299
Área da unidade territorial (km²)	65,577
Densidade demográfica (hab/km²)	172,30
Código do Município	3519055
Gentílico	holambrense
Prefeito	FERNANDO FIORI DE GODOY

Fonte: IBGE

REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS

A Região Metropolitana de Campinas (RMC), foi criada pela Lei Complementar Estadualnº 870, de 2000, Segundo (<http://www.sdmetropolitano. sp.gov.br/portal sdm/campinas.jsp>) *"é uma das regiões metropolitanas mais dinâmicas no cenário econômico brasileiro. Seu Produto Interno Bruto (PIB) foi de R$ 77 bilhões em 2008, representando 7,75% do PIB paulista".*

Outros pontos de destaque da RMC são os centros inovadores no campo das pesquisas científicas e tecnológicas. O Aeroporto de Viracopos também tem é importante, localizado no município de Campinas.

> *O aeroporto registra um fluxo anual de cargas embarcadas e desembarcadas em vôos internacionais de cerca de 176 mil toneladas. De cada três toneladas de mercadorias exportadas e importadas por via aérea no país, uma passa por Viracopos, que, juntamente com os aeroportos de Guarulhos e do Rio de Janeiro, respondem por 82% do fluxo anual de cargas desse tipo de transporte.*<http://www.sdmetropolitano.sp.gov.br/portalsdm/campinas.jsp>Acesso em 30 de agosto de 2013.

Fazem parte da RMC 19 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

RESULTADOS SAEB/PROVA BRASIL 2011 REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS- Ensino Fundamental, anos iniciais. Língua portuguesa, município urbano.	
MUNICÍPIO	**NOTA**
Americana	213,6
Artur Nogueira	199,1
Campinas	195,7
Cosmópolis	200,8
Engenheiro Coelho	196,5
Holambra	229,0
Hortolândia	198,8
Indaiatuba	213,8
Itatiba	*
Jaguariúna	223,5
Monte Mor	201,8

Nova Odessa	208,8
Paulínia	201,3
Pedreira	211,7
Santa Bárbara d'Oeste	216,4
Santo Antônio de Posse	186,8
Sumaré	205,5
Valinhos	219,2
Vinhedo	216,0

Notas:
* Não houve cálculo para esse estrato, conforme portarias normativas SAEB.

RESULTADOS SAEB/PROVA BRASIL 2011

Município de Sumaré-SP

Dependência Administrativa/Localização	***Anos iniciais do Ensino Fundamental***	
	Língua Portuguesa	***Matemática***
Municipal Urbana	*205,5*	*224,9*
Municipal Total	***205,3***	***224,8***

Fonte: http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/

Município de Holambra-SP

Dependência Administrativa/Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	Matemática
Municipal Urbana	229,0	263,6
Municipal Total	**229,0**	**263,6**

Fonte:http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/

Comparando os resultados do quesito Língua Portuguesa, dentro do município urbano das duas cidades, nota-se que há uma diferença de 023,5 pontos entre elas. Holambra-SP teve um desempenho superior ao de Sumaré-SP, mesmo estando na mesma região metropolitana.

ESTUDO DE CASO: UMA ESCOLA ESTADUAL

Identificação da Unidade Escolar

Escola Estadual Profº Cândido José Martinez

Ato de criação: Decreto nº 34.609 de 03/02/1992 | D.O.E 04/02/1992

CNPJ: 67.163.931/0001-81 | Código CIE: 917953 | Código UA: 01613

Endereço: Rua Regente Feijó,nº 13

Bairro: João Paulo II

Município: Sumaré – SP

Telefones: (19)3873-3946(19) 3873-3096

RESULTADOS SAEB/PROVA BRASIL 2011

Na tabela abaixo, podemos observar a pontuação que a escola obteve na Provinha Brasil em 2011, com destaque para o município urbano, modalidade língua portuguesa, pontuação 205,5 comparando com o valor total da pontuação do município de Sumaré-SP de 205,5, podemos observar que a escola obteve a mesma nota que a média do município.

Dependência Administrativa/Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	**Matemática**
Sua Escola	**222,9**	**248,8**
Municipal Rural	185,9	215,9
Municipal Urbana	205,5	224,9
Municipal Total	*205,3*	*224,8*
Estadual Rural	181,7	204,1
Estadual Urbana	191,8	213,2
Estadual Total	191,6	213,1

http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/

ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO

1-QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O PROGRAMA *PROVINHA BRASIL?*

Acho muito interessante, pois mede o nível de alfabetização dos alunos. Através dos resultados da prova podemos observar quais pontos precisam ser melhorados, quais habilidades, como leitura ou escrita, ou se percebemos que em determinado tipo de exercícios não se saíram bem, traçamos uma estratégia e agimos com o estímulo pedagógico que nos falta ajuda muito no trabalho pedagógico.

2- COMO É A ROTINA DO DIA DE APLICAR A PROVINHA BRASIL? COMO FUNCIONA A DINÂMICA DA ESCOLA NESTE DIA?

No dia de aplicação da Provinha Brasil, o único conteúdo aplicado é este, estipulamos aqui na escola Cândido de realizar o teste de português primeiro, até o horário do intervalo, ou até que todas as crianças consigam finalizar; após o intervalo aplicamos a provinha de matemática. Isto não é uma regra, porém é um combinado da nossa escola. No caderno do professor há instruções sobre quais questões devem ser lidas em voz alta e quais os próprios

alunos devem ler, estudamos o caderno de aplicação antes da prova, após todos os professores capacitados, aplicamos.

3-COM BASE NAS SUAS EXPERIÊNCIAS EM OUTRAS ESCOLAS, ACREDITA QUE O AMBIENTE QUE A CRIANÇA VIVE E ESTÍMULOS DOS PAIS, INFLUENCIAM EM SEU RENDIMENTO ESCOLAR E REFLETEM EM AVALIAÇÕES COMO A PROVINHA BRASIL?

Certamente sim, o ambiente que a criança vive, sua realidade de vida, costumes e principalmente o estímulo que recebem dos pais ou responsáveis que a criam e educam, refletem no seu desempenho escolar, pois pais que cobram, ajudam e acompanham a vida escolar dos filhos, osfaz ter melhor desempenho e rendimento escolar.

4- A ESCOLA FAZ USO DOS RESULTADOS DA PROVINHA PARA ADEQUAR A PROPOSTA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA?

Sim. Fazemos um levantamento dos dados e analisamos, observamos quais questões tivemos mais erros e qual tipo de habilidade é analisada nesta questão, conforme descrito nas habilidades do programa, bem como que tipo de exercício é aplicado, já que os alunos tiveram muito erro nesta questão, trabalhamos bastante esse tipo de conteúdo e este tipo de exercício para que melhorem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da provinha Brasil é avaliar o nível de alfabetização que os alunos encontram-se, faz uma análise pedagógica das habilidades e dificuldades dos alunos,avalia as características de leitura e escrita. Nota-se que o município de Holambra-SP obteve um resultado muito superior ao de Sumaré-SP, o artigo nos leva a refletir o por que desta diferença de resultados, em municípios tão próximos e com estrutura parecida.

O artigo mostra que através da análise dos resultados da Provinha Brasil, a escola deve trabalhar com os erros para melhorar o ensino, usar desta ferramenta de avaliação de política pública que o Governo Federal oferece para melhorar a qualidade de ensino e não apenas aplica-la por obrigação. Os eixos das habilidades analisadas devem ser avaliados e melhor trabalhados, a provinha serve como aliada da proposta pedagógica, com o objetivo de melhorar a aprendizagem, a leitura, a escrita, no caso das séries iniciais. No questionário aplicado ao coordenador da escola Cândido José Martinez, onde foi efetuado o estudo de caso/pesquisa de campo qualitativa (escola da qual fiz parte, atuando como aluna pesquisadora do projeto do Governo do Estado de São Paulo, bolsa alfabetização, ler e escrever no ano de 2013), nota-se através de suas respostase de minha experiência que a escola utiliza dos resultados da Provinha para melhorar sua proposta de ensino, como em reuniões de docentes, em capacitação do professor coordenador da escola e ainda se faz reflexão sobre como ampliar melhores ações no ensino aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus porque sonhou comigo, me planejou, me deu a vida e é dono de todo universo e de tudo que aqui acontece. Agradeço a minha família, ao meu namorado, aos meus amigos, pelo apoio e incentivo prestado durante estes quatro anos, por me entender, me ajudar, me encorajar, amo vocês, vocês são minha base e minha referência de tudo na vida.

REFERÊNCIAS

Introdução

http://provinhabrasil.inep.gov.br/objetivos

http://provinhabrasil.inep.gov.br/participacao

http://provinhabrasil.inep.gov.br/resultados

Município de Sumaré

Município de Holambra

http://cidades.ibge.gov.br/painel/histórico

Região Metropolitana de Campinas

<http://www.sdmetropolitano. sp.gov.br/portal sdm/ campinas.jsp>

Tabelas

http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/

Identificação da Unidade Escolar

PPP da escola Cândido José Martinez

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:

ENTRE A TEORIA E A PRATICA

Adrielle Cristina do Nascimento Silva[67]

Geilda da Fonseca[68]

Resumo

[67]Graduanda das Faculdades Network (adrielle_efraim@hotmail.com)

[68] Especialista em Educação Especial

O presente texto aborda a situação do acesso das crianças com deficiência auditiva a Escola. Buscando discutir a democracia: a tomada de decisões que não pode estar centralizada. Para dar conta desse estudo utilizei a leitura e análise de referenciais teóricos em torno do tema. Assim, considero ser importante com o meu trabalho,ampliar os debates acerca do enfrentamento de questões centrais da inclusão, ou seja, a necessidade de pensar a educação inclusiva para surdos.

Palavra chave: BILINGUISMO – PORTUGUES/LIBRAS.

Abstract

This paper addresses the problem of the access of children with hearing impairment at school. Its goal is to promote democracy: decision making that cannot be centralized. To account this study the reading and analysis of theoretical frameworks surrounding the topic were used. I therefore consider it important within my work, expand the discussions on the core issues confronting the inclusion, ie, the need to think inclusive education for the deaf.

Keyword: *BILINGUALISM - PORTUGUESE / SIGN LANGUAGE*

1. INTRODUÇÃO

Esse tema tem como objetivo, discutir as questões relacionadas entre a teoria apregoada por uma educação bilíngue para Surdos, e a prática desta educação.

Diante das observações em sala de aula no período do estágio, foram constatados grandes dificuldades para efetivação de uma política de educação inclusiva, que contemple os pressupostos de educação bilíngue.

A educação bilíngue para Pessoas Surdas, segundo BRITO (1993, p.27) "... defende o aprendizado da língua oral e da língua de sinais... reconhecendo o surdo na sua diferença e especificidade".

Para que essa proposta seja efetivada, existe a necessidade que o Surdo encontre na escola um ambiente favorável ao seu desenvolvimento com uma comunicação fluente entre surdos e ouvintes e surdos-surdos.

A busca por esse tema acrescentou-me o conhecimento de que é possível educar uma criança surda junto com uma criança ouvinte, considerando suas diferenças, e particularidades, desmistificando o preconceito, entendendo que todos são diferentes, cada um do seu jeito. Observamos que as crianças que convivem com as diferenças desde pequenas, quando chegam na fase adulta o convívio com estas, torna-se mais agradável.

Observamos que quando o processo de inclusão de crianças surdas contempla sua especificidade linguística, ele sai de um campo de distanciamento, para participar da vida da escola.

O respeito a diferença, permite a Pessoa Surda sair de um campo de desprestígio para prestígio, no sentido de ter sua língua reconhecida em diferentes ambientes sociais.

Se uma criança com deficiência auditiva ou surdez, for incluída na sociedade e o processo de alfabetização respeitar sua diferença linguística e esta tiver a LIBRAS como língua materna, e o português for inserido de acordo com a necessidade educacional, certamente esta criança terá um desenvolvimento apropriado à sua educação. Lembrando que LIBRAS é uma língua, pois possui gramática e estrutura, porém a criança precisa dominar o Português para não ser excluído pela sociedade, são formas diferentes de se formar frases, por isso, em algumas ocasiões, o surdo é visto como analfabeto por não saber o português. Crianças surdas estão sendo aprovadas na escola sem dominar bem o Português, isso se torna prejudicial, pois, quando chegarem à fase do vestibular, serão avaliadas como as ouvintes.

A necessidade de incluir com respeito à diferença, respeitando os surdos como uma comunidade, com sua forma de comunicação própria e que precisa que a educação saia do estigma do preconceito e encontre suas possibilidades para ser alfabetizado e constituir de forma digna e respeitada seu lugar na sociedade.

2. CONCEPÇÕES SOBRE O BILÍNGUISMO.

O presente trabalho tem o objetivo de discutir questões relativas á Educação dos Surdos a partir de uma proposta bilíngue, com a finalidade de trazer uma discussão bibliográfica com autores que apresentam a proposta como essencial para surdos.

Dentro da perspectiva de educação bilíngue, as discussões devem se estender as questões práticas desta educação. Trazendo à luz a prática da educação dos surdos que em muitos momentos se distanciam da realidade teórica.

A opção pela pesquisa bibliográfica, justifica-se diante da necessidade de autenticar os argumentos aqui utilizados, no sentido de esclarecer a importância dos autores que discutem o assunto trazendo assim dados que solidifiquem as posições assumidas.

A análise bibliográfica perpassará os caminhos da observação da prática pedagógica, buscando com isto trazer para discussão uma realidade educacional que possa iluminar caminhos para novas perspectivas e com isto, caminhos que apontem respostas aos grandes desafios da educação dos surdos.

A análise bibliográfica constará de exemplares que discutem os processos pelos quais a educação dos surdos tem passado dentro de uma proposta bilíngue.

O livro **Escola inclusiva,** de Lucia Reily (2004), pesquisadora no campo de deficiência e artes visuais trata de vários tipos de inclusão na escola, entre elas, a de crianças surdas. O capítulo 6 *"A língua de sinais na escola inclusiva"* é exclusivo para LIBRAS, por esse aspecto nos dedicaremos a ele. O capítulo enfatiza ser de grande valor o professor aprender os sinais

para auxiliar o aluno, porém, durante todo o seu período escolar, o aluno tem uma rotatividade de professores, que muda conforme os anos, como todos os outros alunos, os professores, não se aprofundam em aprender Libras como segunda língua. Isso prejudica o aprendizado do aluno, visto que todo ano precisa ajudar o professor a entendê-lo, sendo assim, ele não adquire novos conhecimentos necessários para sua formação, pois, geralmente, os pais limitam-se a aprender só o que está no cotidiano do seu filho, pensando que o restante ele aprende na escola.

AudreiGesser (2009) em seu livro **LIBRAS? Que língua é essa?**,tece diferentes comentários referentes a Língua de Sinais como forma de comunicação das pessoas surdas, observando que apesar do status linguístico ter sido conferido à língua de sinais na década de 1960, ainda hoje se faz necessário reafirmar essa legitimidade. O fato da língua está ligada a um conceito de deficiência, podemos dizer que transpõe para educação dos surdos uma "incapacidade" de ser alfabetizado em sua própria língua.

Por outro lado, a autora faz uma discussão em forma de pergunta, no cáp. II do seu livro: "*O surdo precisa da língua portuguesa para sobreviver na sociedade majoritária ouvinte?" com isto, nos direciona ao pensamento de que sim, o surdo precisa* do português para viver em uma população que faz uso deste para todos os procedimentos de sua vida.

Neste capítulo, a autora finaliza com a seguinte afirmativa:"Os professores ouvintes de crianças surdas é que precisam saberLIBRAS para poderem educá-las"[Gesser, 2009,p. 60]

Se trilharmos os caminhos da educação dos surdos, verificaremos que infelizmente, nem todos os professores se interessam em aprender a língua de sinais que tornará seu trabalho mais eficaz e certamente terá resultados mais satisfatórios, para que estes seus alunos não sejam apenas mais um número na sala; conforme as estatísticas apontam, no próximo ano, talvez nem vão se encontrar pelos corredores da escola.

Em ***A inclusão de crianças com deficiência auditiva no ensino regular*** de Claudenice Borges(2007), podemos encontrar no subcapitulo 2.3, um relato da autora sobre "a inclusão do surdo no mercado de trabalho". A falta de formação adequada de surdos dificulta seu acesso a um bom emprego, por não ter escolarização adequada. Para isso é importante a inclusão de crianças surdas no ensino regular, para que possam competir igualmente no mercado de trabalho.

Estes livros serão importantes para discussão do tema pelo motivo de procurar mostrar que, LIBRAS não surgiu por acaso. Os autores se preocuparam em mostrar um pouco da história (neles não foi possível encontrar a história completa com datas e principais pessoas, apenas o resumo da história) e a sua importância como língua oficial e primeira língua dos surdos. Trazem no seu contexto desenhos ilustrando os sinais, o alfabeto manual usado pelos surdos auxiliando no entendimento dos temas.

Os autores procuraram falar sobre a necessidade de educar a criança surda com igualdade e sem preconceito, ajudando ela e outras crianças a entender que a diferença não é um empecilho para ser feliz. Segundo pesquisas feitas com professores que tem alunos de inclusão, alunos com alguma "necessidade especial" e alunos que estudam com eles. Essas

pesquisas foram relatadas no texto de Heloisa Barbosa,**Por que Inclusão** (1993) e mostraram um positivismo em todos os aspectos, professores e pais notaram que os alunos se tornaram mais independentes, aumentando a capacidade de atenção e participação em atividades educativas e convívio em círculo de amigos, desenvolvem melhor as habilidades sociais, acadêmicas, comunicativas e também um aumento de auto-aceitação e auto-valorização. Segundo os alunos com necessidades especiais eles se tornaram mais comunicativos e diminuíram o comportamento considerado inadequado pelos demais, exemplo: fazer sons, ruídos e se balançar. Os alunos considerados sem "necessidades especiais" passaram a ser mais tolerantes a existência das diferenças e valorizar as diversidades do ser humano.

3. A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

Para pensar na educação da criança surda, precisamos nos remeter à compreensão que a sociedade tem deste sujeito, como a sociedade faz a leitura desta criança que estamos inserindo na educação.

Partindo do pressuposto de que a surdez sempre foi vista como uma deficiência, esta definição aponta a criança surda como um sujeito em desvantagem na relação de ensino/aprendizagem, desde que esta é pensada em todas as suas esferas em um sujeito ouvinte.

Skliar (1998), nos aponta que a Surdez em uma visão clínica é considerada deficiência em relação a comunidade ouvinte (Skliar,1998)"...colocando o sujeito surdo em desvantagem, se comparados à maioria da população". Esta concepção é o lado terapêutico que vê a pessoa surda como deficiente que necessita de cura, de reabilitação para se igualar aos ouvintes, apagando com isto todas as possibilidades de uma leitura do "diferente" trazendo assim implicações com referência ao que os surdos chamam de identidade surda.

Esta discussão apontaa "normalização" do sujeito,o que nos parece bem claro, ser uma tentativa de equalizar o surdo, tornando o "ouvinte".

Para que esta uniformidade seja possível, são utilizados dispositivos como: aparelhos auditivos, implante coclear, leitura labial, cirurgias, entre outras coisas, com o objetivo de impor a língua oral, assim utilizada pela comunidade majoritária "ouvinte".

Na concepção social os surdos não são diferentes dos ouvintes apenas por não ouvir, mas por seu desenvolvimento cultural, suas diferenças são apontadas através de suas vivências que procuram sempre estar direcionada a um mundo submerso em silêncio, com isto produzindo significados diferenciados, conforme analisa SÁ (2002):

> "A distinção entre surdos e ouvintes envolve mais que uma questão audiológica, é uma questão de significado: os conflitos e diferenças que surgem referem-se a formas de ser"WRIGLEY,(1996); apud SÁ,(2002)

A forma de SER do surdo tem sua particularidade que envolve uma interpretação e leitura de mundo diferentes dos ouvintes, onde são interpretados muitas vezes, como sujeitos sem conhecimento ou capacidade de interpretação. Segundo, GEERTZ (2011),

> O mundo cotidiano no qual se movem os membros de qualquer comunidade, seu campo de ação social considerado garantido,
>
> é habitado não por homens quaisquer, sem rosto, sem qualidades,
>
> mas por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas,
>
> positivamente caracterizadas e adequadamente rotuladas." (GEERTS 2001. P. 151)

Muitas vezes os surdos são definidos como sujeitos sem opinião própria, influenciados e com caminhos traçados, como se não tivessem suas características próprias e fossem sujeitos sem "rostos" e que não tivessem decisões, são demasiadamente rotulados.

As pessoas surdas tem sua história construída através de desmandos sociais com implicações sérias para seu desenvolvimento, percorrendo a história da educação dos surdos, observaremos que a abordagem da valorização da "língua oral" sempre prevaleceu as demais, porque esta trazia em sua premissa o fato de tornar o sujeito surdo em um ouvinte, o que tirava deste sujeito sua autonomia, encarcerando-o.

A sociedade sempre absorveu o movimento oral, ele aproxima este sujeito surdo da língua da sociedade majoritária. Inserido em uma sociedade que exerce a hegemonia, neste caso o da língua dominante a mais forte sobre a mais fraca, o português ORAL sobre LIBRAS.

Skliar (1998), discutindo as representações que os ouvintes fazem sobre os surdos, destaca que,

> "O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre ossurdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuamsendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo.Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir doqual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepçõesdo ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as praticasterapêuticas habituais." (SKLIAR, 1998, p. 15)

Neste sentido podemos observar que ainda é muito forte a influência da língua majoritária sobre a língua visual (Língua de sinais), e de certa forma este sujeito também é influenciado pela lei do maior, e em muitos momentos permite que a língua oral seja mesmo vencedora e permite a legitimação de uma definição sobre quem ele é.

A palavra em inglês "audism" foi criado pelo professor americano Tom L. Humphries na Universidade Gallaudet e segundo o psicólogo Harlan Lane (1992) o conceito "audism" em sua pesquisa sobre a cultura surda, refere-a:"Audismo é a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo a autoridade sobre a comunidade surda".

Olhando um pouco as concepções históricas, depois da comunicação total surge o bimodalismo, como uma alternativa para tentar resolverproblemas apontados pelo

biculturalismo, dando a opção de duas línguas, porém cada uma com sua forma de comunicação.

Apesar desta “vontade” de mudança, as definições ainda continuam sendo dentro de uma visão de que ao surdo continua sendo reservado a parte inferior da compreensão e sua dificuldade para interpretar os caminhos da educação.

Nestes caminhos de busca, a educação da criança surda chega aos processos de uma educação bilíngue, que respeite este sujeito enquanto diferente e que esta diferença possa ser vivida em suas especificidades que é a comunicação através da língua de sinais, com uma pedagogia visual que respeite sua forma de aprender e que de certa forma permita o expressar-se através de cultura e identidade próprias.

Na proposta de uma educação bilíngue, o sujeito surdo deve ser respeitado e aceito, com uma educação que inclua acima de tudo o uso da língua de sinais como forma de comunicação.

> (...) indivíduos ou grupo de pessoas que obtêm habilidades comunicativas em diversos níveis de proficiência, nas formas oral e escrita, com o propósito de interagir com falantes de uma ou mais línguas em uma determinada sociedade. Do mesmo modo, o bilinguismo pode ser definido como o estado psicológico e social de indivíduos ou grupo de pessoas que resulta das interações via língua(gem) no qual dois ou mais códigos linguísticos (incluindo dialetos) são utilizados para a comunicação (PEREIRA apud. BUTLER e HAKUTA, 2004)

Neste sentido, a educação bilíngue procura oferecer a criança surda, um ambiente em que ela possa se desenvolver através de sua língua e cultura, respeitando a construção de uma identidade que favoreça sua autonomia.

Quando a educação traçar caminhos que contemplem a educação dos surdos através dos seus próprios passos, certamente encontraremos sujeitos capazes de construírem suas próprias histórias, embasadas em suas vivências como autores de SI mesmos.

A educação caminhando junto com o respeito à identidade surda e sua cultura própria. Os surdos se desenvolvendo com sua comunicação própria.

4. Contribuições do Intérprete de libras no desenvolvimento da educação bilíngue em sala de aula.

A partir da Lei 10.436 de 24/04/2002 que trata da legitimação da Libras e o Decreto 5.626 de 22/12/2005, que a regulamenta, as questões relacionadas as pessoas Surdas, passaram a ter visibilidade e neste contingente de ações está inserido o personagem do Intérprete de Libras, que passa a ser requisitado e tem a sua função profissional reconhecida posteriormente através da Lei 12.319 de 01/09/2010.

Este profissional passa a ser requisitado em diferentes serviços, mas prioritariamente no ambiente educacional, as escolas que trabalham com projetos de educação inclusiva, começam a ter uma preocupação com a exigência da presença deste profissional, como direito legal.Ao profissional intérprete de LIBRAS, é exigida uma formação ou certificação através de exame de proficiência, iniciando assim todo um processo de formação deste através de cursos que as Universidades começam a oferecer para atender a demanda e as exigências da legislação.

A história das Pessoas Surdas é permeada por diferentes abordagens educacionais que procuravam através de métodos aproximarem este sujeito da aprendizagem, todavia esta aproximação era através de um viés que sempre tinha o objetivo de trazer este sujeito para uma normatização que tinha como exemplo o "ouvinte", este outro que se distancia em sua cultura e identidade.

O principal problema que os alunos surdos enfrentam nas escola, é o distanciamento entre ele e os conteúdos, pela dificuldade de comunicação está atrelada a questão linguística, em alguns momentos porque a língua de sinais não é sua língua materna, isto ocorre quando surdos filhos de pais ouvintes que não aprendem a língua de sinais, por outro lado o ambiente escolar, os projetos, as aulas, são elaboradas dentro de uma perspectiva de que o ano é ouvinte e não pensada para a diversidade.

Sendo assim, o sujeito surdo vive em desfavoráveis á aprendizagem, uma escola distante de sua realidade.

Bakhtin(1997), discutindo questões relevantes a língua, nos remete a uma alerta, no sentido de que,

> Todas as esferas da atividade humana, por tais variadas que sejam,
>
> estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização
>
> da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana (BAKHTIN, 1997. P. 279)

Pensando desta forma, podemos observar a importância da língua na constituição da subjetividade do sujeito, sua cultura e identidade estão atreladas a esta aquisição.

O Decreto 5.626 de 22/12/2005 - define a LIBRAS, como a forma de comunicação da pessoa surda, logo, podemos verificar que é imprescindível na educação da criança surda o uso da língua de sinais como forma de comunicação, é ela que faz este sujeito pertencer a uma cultura, Lacerda (1998) acrescenta que "é nela, por ela e com ela que (...) nos tornamos 'humanos'" (LACERDA, 1998, p. 38-39).

As crianças surdas precisam encontrar sua própria língua, para que seus encontros com a aprendizagem, de fato ocorram sob uma perspectiva compreensível e assimilada de seu mundo, onde de fato ela possa fazer as leituras de que precisa através de dispositivos linguísticos que enriqueçam suas verdades e assim sendo, possa ultrapassar as barreiras impostas pela comunicação.Sacks (1998):

> (...) o diálogo impulsiona a linguagem, a mente; mas depois que esta é impulsionada, desenvolvemos um novo poder, a "fala interna", e esta que é imprescindível para nosso desenvolvimento mais amplo, nosso pensamento. (...) escreveu Vygotsky, (...) "Nós somos nossa linguagem", costuma-se dizer; mas nossa verdadeira linguagem, nossa verdadeira identidade, reside na fala interna, no incessante fluxo e geração de significado que constitui a mente individual. É por meio da fala interna que as crianças desenvolvem seus próprios conceitos e significados. (SACKS, 1998, p. 84- 85).

A ausência da língua e dos dispositivos que favorecem as leituras de mundo a criança surda, se perde entre falas inteligíveis, no vácuo de sua existência sem sentido pela falta da "fala interna" que gera significados, produzindo assim sentido as suas interpretações.. Todo seu desenvolvimento educacional fica atrelado a capacidade de uso da língua de sinais e acesso dos conteúdos através desta língua que produz significados.

O Intérprete de Língua de Sinais, adentra a este recinto de fronteiras escorregadias, como o mediador do conhecimento, ele vem como a figura que devetrabalhar ativamente para que os conteúdos sejam acessíveis ao aluno surdo.

A escola como uma das instituições de maior importância na vida do individuo, "recebe" este sujeito com alguns entraves e entre outros esta a questão da falta de conhecimento dos professores sobre as pessoas surdas e os processos que envolvem a sua educação.

O interprete de LIBRAS faz parte deste cenário, como mediador entre o professor/conhecimento e o aluno surdo, é o criador de pontes, abrindo caminhos para que o acesso seja efetuado, não somente no que diz respeito ao surdo e conteúdos, mas também entre o surdo e todo entorno escolar.

Segundo (Gesser,2009) a sala de aula é o lugar para desconstruir mitos sobre os surdos, a surdez e a língua de sinais. Motivar os alunos ouvintes a entender a surdez e a língua de sinais é um começo para a boa aprendizagem do surdo, pois convivendo com integração, surdos e ouvintes, quebrando as barreiras da comunicação diferenciada, o surdo se sente mais valorizado, pois a conversa não ocorre isoladamente.

É neste ambiente cheio de conflitos e distanciamentos que a presença do intérprete se insere como o elo que aproxima os sujeitos e suas falas, contribuindo assim, para que a escolaseja de fato um ambiente educacional.

Nestas perspectivas o intérprete desenvolve suas atividades estabelecendo parcerias que são essenciais ao seu trabalho, que segundo LACERDA (2009).

> (…) o trabalho de interpretação não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico. É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos (LACERDA, 2009, p. 21).

O ato de interpretar passa por diferentes esferas neste ambiente plural que é a escola, acompanhando os indivíduos, para que estes estabeleçam suas relações e nelas possam ser enriquecidos.Ao intérprete fica a tarefa da negociação, negociação em todos os contextos da relação escolar, não é apenas um intérprete entre línguas, mas um intérprete de vidas, entre distancias e proximidades de culturas, que estabelece parcerias para que este aluno surdo seja contemplado e atendido na sua diferença..

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos as questões entre a teoria e a prática da educação bilíngue para surdos, constatou-se divergências na efetivação das leis que favorecem os surdos, pois em algumas instituições de ensino não se reconhece as diferenças de linguagem, escrita e cultura da criança surda. As escolas precisam fornecer ao aluno surdo um ambiente que lhe traga a comunicação adequada para seu desenvolvimento escolar, tornando possível ensinar uma criança surda com a criança ouvinte, mesmo com suas diferenças, por um convívio melhor no futuro "ouvinte-surdo" e "ouvinte-escola".

O envolvimento da criança surda na escola com educação bilíngue para surdos, melhora sua aproximação com o desejo de aprender, desde que respeite seu espaço e diferença linguística, LIBRAS sendo a língua materna do surdo e PORTUGUES sua segunda língua, como forma de incluir o surdo na sociedade ouvinte. Respeitar o surdo como uma comunidade que tem sua forma de comunicação própria é inclui-lo na sociedade.

Analisando texto de autores que defendem a proposta bilíngue para surdos, podemos notar as práticas educacionais e seu distanciamento da realidade. Porém traz a discussão uma nova perspectiva para a realidade educacional dos surdos. A importância de saber que LIBRAS é a língua materna e oficial dos surdos, que possui gramática e estrutura, não surgiu por um acaso e sim para a comunicação dessa comunidade surda.

Pensar o aluno surdo como um deficiente e inferior em relação à aprendizagem do aluno ouvinte, o separa da sociedade que marginalizando o mesmo. Porém quando trazemos o aluno surdo para perto e incluímos na sala de aula, ajudando os alunos ouvintesa entender o porque de suas diferenças, o convívio fica mais fácil na sala de aula e todos desenvolvem juntos o processo de aprendizagem. Na inclusão escolar é importante que todos compreendam o processo de educação da criança surda, fazendo uma leitura de suas necessidades e qualidades. Apagando a palavra "diferente" da memória.Segundo Skliar (2005):

> A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante. (SKLIAR, 2005b, p. 6).

Por uma ruptura de discursos sobre deficiência que permeiam a surdez, da patologia e dos enunciados médicos e passa a ocupar lugar no campo dos estudos da cultura, das ciências sociais da linguística e da educação, como um objeto novo. Para além de narrativas clínicas, falar e

sinalizar sobre a surdez é entrar em questões de identidades, expressões culturais, diferenças, lutas por conquistas e efetivações de direitos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar vida e me permitir sonhar os sonhos Dele.

Ao Efraim meu marido lindo, paciente e carinhoso, que sempre me apoia e incentiva. Obrigada por esses 4 anos de amor e dedicação. A minha família que sempre me compreende respeitando o meu tempo e me ajudando nas horas difíceis.

Aos meus colegas de classe que sonharam junto comigo...é a nossa hora chegou!!!

A minha querida Orientadora Gel, que teve muito carinho e paciência me ajudando em todo tempo. Que Deus transforme toda essa dedicação em bênçãos!

REFERÊNCIAS:

ARAUJO, Ivonete; **Formação do professor frente a deficiência auditiva**. Nova Odessa, 2006

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BARBOSA, Heloiza; **Por que Inclusão?**

BORGES, Claudenice; **A inclusão de criança com deficiência auditiva na escola: superando deficiências e limitações**. Nova Odessa, 2007.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436/02 que dispõe sobre a língua brasileira de sinais e a Lei no 12.319/10 que dispõe sobre o interprete de

LIBRAS. In: Diário Oficial da União de 23 de Dezembro de 2005, Brasília.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial Deficiencia Auditiva; Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasilia: SEESP, 1997. V.i. Série atualidades pedagógicas n.4.

BRITO, L.F. **integração social e educação de surdos**.Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas.1.ed.LTC-Livros Técnicos e CientificosEditora Ltda. 2011

GESSER, Audrei; **LIBRAS? Que língua é essa?**:crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei; **O ouvinte e a surdez**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

NAKAGAWA, Hugo EijiIbanhes. **IDENTIDADE E DIFERENÇA: A SURDEZ HOJE**

PEREIRA, Maria Cristina Pires.in:**Bilinguismo e aprendizado de segunda língua entre os intépretes de língua de sinais.**

REILY, Lucia; **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SÁ, N.R.L. Cultura, **Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Medição, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**.

Porto Alegre: Mediação, 2005.

EXPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES ATRAVÉS DA GRAFIA INICIAL DA CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS

Ivonete de Araújo Lopes[1]

Helena Prestes dos Reis[2]

Resumo

Por meio do tema foram pesquisadas as expressões e representações através da grafia inicial das crianças nos anos iniciais com base nos autores FERREIROS; TEBEROSKY, COLELLO, S.M.G e SOARES. Assim, este artigo encontra-se dividido em três seções: na primeira seção desenvolve o olhar na aprendizagem nas séries iniciais de acordo com a concepção da psicogênese da língua escrita; na segunda seção, analisou-se a hipótese de níveis escrita, através de traçado linear, forma de desenhos, garatujas e rabiscos para escrever na terceira e última seção discorreu-se sobre o progresso na escrita através do trabalho com textos. Por meio da abordagem feita sobre a leitura e a escrita e sobre a alfabetização por meio da leitura de textos foi possível descobrir que não basta ensinar os códigos da leitura e da escrita ao aluno, como relacionar os sons às letras. É preciso tornar a criança capaz de compreender o significado dessa aprendizagem para que possa usá-la diariamente de forma a entender as exigências da sociedade. Deve-se, ainda, criar condições para que a criança aprimore a sua capacidade comunicativa e amplie significativamente a sua inserção no espaço em que vive. Que possa aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver junto, em comunidade. Assim, concluiu-se que a diversidade de textos possibilita às crianças lidar com desafios diferentes.

Palavras – Chave: Alfabetização – Leitura – Escrita - Textos.

Abstract

Through the theme analyzed the expressions and representations through the initial spelling of children in the early years. Thus, this article is divided into three sections : the first section spoke up about literacy in kindergarten and first grades according to the design of psychogenesis of written language , in the second section , we analyzed the possibility of writing through linear plot , the form of drawings , doodles and scribbles for writing in the third and final section spoke up about the progress in writing through working with texts . Through the approach taken about reading and writing and about literacy through reading texts was possible to discover that it is not enough to teach the codes of reading and writing to the student, how to relate sounds to letters .

1Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Network (iaraujolopes@yahoo.com.br).

2 Graduada em Pedagogia UNISAL, 1986; especialista psicopedagogia – Faculdades Network– 2005; Professora Mestra da Educação UNISAL; 2012 Coordenadora, Professora e Orientadora Pedagógica Colégio e Faculdades Network (e-mail: helenaprofa@yahoo.com.br).

You need to make the child able to understand the meaning of learning so you can use it daily to understand the demands of society . Should also create conditions for the child to enhance their ability to communicate and expand significantly its insertion in your living space . You can learn to know, to do , to be and to live together in community. Thus, it was concluded that the diversity of text enables children to deal with different challenges.

***Keywords**: Literacy - Reading - Writing - Texts.*

INTRODUÇÃO

A alfabetização é muito mais do que uma simples mecanização de letras. Alfabetizar, antes de qualquer coisa, é dar condições para se compreender como funciona o sistema de escrita da língua portuguesa, o que significa ir além do mecanismo interno dessa língua.

Nesse sentido, para que o processo de alfabetização se concretize, é necessário um trabalho com a função social da escrita, a compreensão do que é a leitura e a escrita, bem como o domínio dessa leitura e dessa escrita, mostrando a escrita como uma forma de registro do que é lido, falado. Além disso, é necessária a compreensão do funcionamento da escrita alfabética, ou seja, da representação da escrita pelos "signos", as letras, a grafia da língua.

Ler, escrever, alfabetização é algo, no entanto, real. O professor que alfabetiza deve ser um bom leitor, pois assim estará apto a ensinar. A alfabetização, ainda, é um processo que envolve a linguagem oral e escrita, portanto, é necessário fazer reflexões da língua bem conduzidas.

Ler, no entanto, ainda, não é decifrar os sons das letras e das palavras, mas conseguir pensar em uma mensagem elaborada por uma pessoa e representada pela escrita. Assim, a compreensão do processo de alfabetização e de leitura exige conhecimentos técnicos de lingüística e da natureza, função e usos do sistema da escrita.

Para que aconteça a alfabetização é preciso compreender para que sirva a escrita e atribuir significados a ela, ainda, é preciso perceber o que a escrita representa e como ela se organiza. Contudo, o contato com diferentes tipos de textos escritos permite que o sujeito internalize as diferentes formas de organização textual e descubra o que a escrita representa e como ela se organiza.

Feitas estas considerações iniciais, o presente estudo analisou as expressões e representações através da grafia inicial das crianças nos anos iniciais.

Para a realização desta pesquisa utilizou-se de pesquisa bibliográfica em livros e artigos pertinentes à temática abordada.

1.1 Métodos de alfabetização

Antes de discutir os aspectos críticos dos métodos de alfabetização, importa caracterizá-los e diferenciá-los. Para tanto, serão considerados três grandes agrupamentos: métodos sintéticos, métodos analíticos e método misto.

> Os métodos sintéticos tomam como ponto de partida as menores unidades da língua, menores do que a palavra: as letras, as sílabas ou os fonemas. As propostas que integram esse conjunto também tem em comum a tentativa de ensinar a escrita pelas correspondências entre “oral e escrito, entre o som e a grafia”, sempre das partes para o todo. A silabação, a soletração e o método fônico são exemplos desse conjunto (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 19).

Criado a partir de forte influência da lingüística, o método fônico propõe que se inicie a alfabetização com base não nas letras, mas nos sons, ao contrário do que era feito no método de soletração.

Dentre os princípios desse método está a necessidade do sujeito "aperfeiçoar" sua pronúncia para não prejudicar a relação entre fonema e grafema (som e letra). Seguindo os preceitos da psicologia associacionista, estabelece-se como primordial que cada par de fonemas-grafema seja apresentado separadamente e não se ensine um novo até que esse tenha sido realmente apropriado pela criança.

Os métodos analíticos, ao contrário dos de caráter sintético, têm por pressuposto o ensino de unidades maiores do que as sílabas, a fim de se partir do todo para a análise das partes, possibilitando à criança trabalhar com unidades mais significativas.

Os métodos de caráter misto (ou analítico-sintético), por sua vez, representam uma junção de propostas de análise e síntese, mesclando situações em que se foca a atenção do aluno na leitura de pequenos textos, frases e palavras e outras em que a silabação e o conhecimento de letras e/ou sons são instigados.

Mesmo com diferenças marcantes na forma de ensinar, os métodos sintéticos, analítico e misto têm em comum a concepção de que a alfabetização é uma aprendizagem mecânica, dada pelo domínio progressivo da decifração para a leitura e pela técnica de combinar as partes sonoras e gráficas. Toma-se a escrita e a leitura como meras técnicas. Tanto é desse modo que, apenas depois do domínio do código alfabético, as crianças serão convidadas a utilizá-lo em situações de produção e leitura de pequenos textos, com o propósito de automatizar a escrita e de obter maior fluência leitora.

Diferentes conceitos devem ser compreendidos pelas crianças para que aprendam a escrever alfabeticamente. A pesquisa psicogenética centrada na língua teve o mérito não só de trazê-los à luz, como também de explicitá-los enquanto processo de construção de conhecimentos. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky 1985, em conjunto com outros pesquisadores, permitiram que os educadores se colocassem do ponto do vista de quem aprende e, assim, analisassem a leitura e a escrita em suas formulações mais elementares, produzidas por crianças que não dominam convencionalmente tais procedimentos. Realizando uma aprofundada

investigação, esses estudiosos conseguiram identificar uma série de conceitos que elas gradativamente constroem na tentativa de compreender os princípios geradores da escrita.

Há também em foco a forma como as respostas infantis são vistas pelos defensores dos métodos para a alfabetização. Quando se toma a escrita apenas como um sistema codificado e fechado, as hipóteses que as crianças constroem para conceitualizar o objeto, e que fogem dos padrões convencionais desse sistema, são vistas como falta de conhecimento, razão pela qual devem ser corrigidas.

As contribuições da pesquisa com essa visão encerraram essa discussão sobre aos métodos. Quando se reflete sobre como a criança aprende e sobre as idéias que desenvolve nesse percurso, fica claro que diferentes níveis cognitivos convivem em uma mesma sala de aula.

A amplitude, diversidade e complexidade do processo de construção da escrita podem ser percebidas na singularidade como os sujeitos lidam com o ler e escrever e como evoluem a partir de grandes movimentos cognitivos, verdadeiros saltos qualitativos, ao se aproximarem desse objeto conceitual. Em primeiro lugar, importa compreender “o que” de fato a escrita representa. A descoberta da representação gráfica da fala coloca em jogo a necessidade de compreender o vínculo entre dois sistemas de comunicação: a fala e a escrita. Contudo, as relações entre ambos são complexas e estão longe de ser diretas. Cada sistema tem seu próprio funcionamento, seu papel e suas regras, o que exige em um segundo momento, a compreensão dessas especificidades. Ao tentar entender “como” a escrita representa, é preciso desvincular fala e escrita para poder situá-las como sistemas autônomos de comunicação.

2. O processo da construção da escrita.

As crianças se apoiam e hipóteses (ideias elaboradas por si mesmas) para produzir suas escritas. Hipóteses essas que vão mudando a todo o momento, num processo de construção.

Hipótese pré-sillabica, o aluno compreende que a escrita representa a fala, assim busca formas de interpretá-la.

Na hipótese silábica, ocorre um salto qualitativo, começa o período de fonetização da escrita. Neste período ela relaciona o som com a escrita. Cada letra representa uma sílaba (som); no inicio, escreve usando uma letra para cada emissão sonora, porém as letras não fazem parte da palavra (silábico sem valor sonoro).

A hipótese silábica-alfabetica, é a fase de transição entre a hipótese silábica e a alfabética. O aluno compreende que as sílabas são formadas por mais de uma letra, mas não domina completamente esse conhecimento.

Na hipótese alfabética, o aluno já compreende o sistema convencional de escrita. Escreve alfabeticamente, mas pode ter falhas na ortografia.

É certo que ainda há muito em jogo, pois ter entendido os princípios geradores do sistema não significa conhecer todas as suas regras de ordem ortográfica ou gramatical, nem ter o domínio sobre os modos de produção e de interpretação. Se o aprendiz tem conquistas a fazer em relação ao sistema notacional, mais conquista precisa alcançar para se tornar experiente e competente nas ações de ler e de escrever. Isso quer dizer que não basta conceitualizar o sistema alfabético e conquistar certa autonomia nos atos de ler e escrever para atuar como usuário competente da língua escrita. Tendo em vista que o sistema é um meio de representação, uma via de interlocução que precisa igualmente ser apropriada nas suas múltiplas possibilidades comunicativa, é preciso que as crianças aprimorem seus conhecimentos sobre as diferentes situações em que a escrita é utilizada socialmente, que conheçam os gêneros textuais, suas características e funções, que experimentem procedimentos comuns a qualquer escritor (tais como planejar, textualizar e revisar) e ainda que lidem com os mais variados destinatários para seus textos, tendo problemas de naturezas diversas para resolver.

Em algumas situações, o ensino da escrita tornou-se um fazer somente do aluno A esse respeito, vale lembrar as palavras da própria Emilia Ferreiro (1990, p. 35-36) para explicar o desajuste na transposição da pesquisa para a prática pedagógica:

> Há uma diferença evidente entre as necessidades de uma pesquisa básica e as de uma prática educativa: as certezas na pesquisa básica são sempre poucas e o pesquisador sabe que se trata de verdades provisórias; no âmbito educativo, em contrapartida – por razões que

> nem sempre têm a ver com os próprios educadores, mas sim com o contexto no qual se desenvolve a ação e com as expectativas sociais a ela vinculadas –, esperam-se certezas, e não verdades provisórias.

Uma outra motivação para as dificuldades de transposição didática está no fato de que a escrita é um objeto de caráter sócio-cultural que transcende o conhecimento sobre o princípio alfabético.

Por esse motivo, cabe ao professor conhecer o objeto "escrita" em toda a sua complexidade. A escola e o professor não podem deixar de lado "[...] temas como as diferenças entre a língua que se fala e a que se escrevem as estratégias de leitura. A escrita, como objeto de caráter sócio-cultural, não pode se reduzir a um modelo tipicamente escolar. No ensino, um processo de reflexão didática deve de fato ser promovido para que esse objeto tenha adaptações e se torne um conteúdo a ser apropriado.

A psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky 1985) como único referencial ou quando se busca transformar ações de pesquisadores (sobretudo quando se está tratando de pesquisas básicas) em ações didáticas, aspectos cruciais, sejam relativos ao objeto de conhecimento, sejam relativos ao ensino, acabam por ser desconsiderados. É todo um conjunto de referenciais explicativos que precisa ser conhecido pelo professor para fundamentar sua prática pedagógica e, mais especificamente, para ensinar a ler e a escrever.

Pelo que se destacou até esse ponto, não se trata de "utilizar" a psicogênese em sala de aula, tampouco utilizar receitas e instruções apresentadas pelos métodos fechados, pois esses estão longe de abranger as peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem.

> Assim, parece que precisamos de teorias que forneçam instrumentos de análise e reflexão sobre a prática, sobre como se aprende e como se ensina; teorias que podem e devem enriquecer infinitamente com contribuições acerca do como influem, nessa aprendizagem e no

> ensino, as variáveis que interferem [...], mas que possam funcionar como catalisador geral de algumas perguntas básicas que todos nós professores nos colocamos. [...] As teorias, nossos marcos referenciais, se mostrarão adequadas na medida em que possam dar alguma explicação sobre as interrogações [...], mas também na medida em que essa explicação permita articular as diversas propostas em um referencial coerente, tanto em nível intermo como externo (COLL; SOLÉ, 1998, p. 12).

Segundo Coll e Sole (1998, p.12), a psicogênese oferece contribuições de grande relevância no campo do ensino da escrita e da leitura.

Diante das especificidades da apropriação da escrita e das intervenções que precisam ser potencializadas no âmbito escolar para favorecer esse processo, cabe destacar outras contribuições teóricas que, ao lado dos estudos psicogenéticos, permitem uma visão mais ampla e aprofundada do papel da instituição e do professor.

2.1 A concepção construtivista

Para além do impacto conceitual e pedagógico que os estudos psicogenéticos tiveram sobre a alfabetização, é preciso considerar o seu efeito sobre a concepção de aprendizagem, o papel do professor e as diretrizes de ensino.

Na década de 80, sobretudo em função da divulgação das pesquisas da psicogênese da escrita e da necessidade de se repensar a prática de ensino, o referencial construtivista passou a ganhar proeminência nos meios escolares. Muitos dos postulados da “escola nova” foram retomados, porém evidenciando ainda mais os processos de aprendizagem e a importância de revisar a maneira de se conceber o sujeito que aprende e os próprios objetos de conhecimento. Mas, posicionar-se como uma escola ou um professor construtivista nesse período reduzia-se, inúmeras vezes, à aplicação no ensino da língua escrita e, até, em outras áreas do conhecimento, à reprodução em sala de aula das mesmas situações-problema.

> As tentativas diretas de aplicação dos estudos psicogenéticos na sala de aula foram intensas nesse início de apropriação das novas idéias; pareciam se instaurar como uma alternativa "salvacionista" e deixavam de ponderar a impossibilidade de "um casamento perfeito" entre os conhecimentos acadêmicos e "as demandas do ensino" (BELINTANTE, 2005, p. 66).

A transposição direta das pesquisas básicas para a prática pedagógica, a reprodução das experiências em sala de aula foram importantes para as reflexões em constituição de uma escola pautada nos princípios construtivistas.

É certamente imprescindível destacar a influência da teoria genética desenvolvida por Piaget e colaboradores na elaboração para olhares nas bases educacionais construtivista. A própria formulação de que "o ato de conhecimento consiste em uma apropriação progressiva do objeto pelo sujeito" (COLL, 1987, p. 186) se configura como fundamental contribuição e parece diretamente ligada à aprendizagem escolar.

Porém, não se pode adotar construtivismo e teoria piagetiana como sinônimos.

> Em vez de tomar esta ou aquela parte ou conceito da teoria – os estádios de desenvolvimento, a capacidade de estruturação operatória, as provas operatórias, o princípio da atividade auto-estruturante, etc – e aplicá-los a este ou aquele aspecto da aprendizagem escolar – objetivos, conteúdos, avaliação, metodologia de ensino, etc. – perguntar-se até que ponto a explicação global do processo de construção do conhecimento proporciona um quadro teórico para a análise deste processo de aquisição de conhecimentos com características próprias que é a aprendizagem escolar (COLL, 1987, p. 191).

Embora sua pesquisa seja fundamental para a formulação dos princípios construtivistas,

> Deve-se compreender que, enquanto investigador, Piaget, assim como seus discípulos, tinha como foco analisar a gênese do conhecimento, sem o propósito de esgotar as explicações sobre os processos de aprendizagem. Também importa situar que Piaget não teve interesse em abordar questões estritamente educacionais em suas pesquisas e publicações, e sua teoria, assim como qualquer outra, revela uma série de restrições se for reputada como único "instrumento de análise" para explicar e justificar tudo o que ocorre no âmbito escolar (COLL, 1987, p. 191).

Do ponto de vista histórico e conceitual, entender que a teoria psicogenética é só uma das importantes contribuições a compor o referencial construtivista realmente representa uma porta de entrada para outros marcos teóricos, de igual valor, que aumentam as possibilidades de compreensão das questões inerentes à tarefa de aprender e ensinar na escola.

O referencial construtivista, portanto, não se limita a uma única teoria científica ou sequer trata de uma área de conhecimento em especial. "A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam [...]"

> Paralelamente, proporciona critérios para compreender o que acontece na sala de aula. [...]
>
> A concepção construtivista é um referencial útil para a reflexão e tomada de decisões compartilhada, que pressupõe o *trabalho em equipe* de uma escola; como referencial, é ainda mais útil quando esse trabalho for articulado em torno das grandes decisões que afetam o ensino e que estão sistematizadas nos Projetos Curriculares das Escolas (COLL; SOLÉ, 1998, p. 25).

Enquanto aporte para a prática e a reflexão inerente à tarefa do professor e da escola, a concepção construtivista não pode ser vista de um modo restrito, já que se situa como um amplo referencial para que se entendam as situações de ensino e aprendizagem, favorecendo também

a compreensão das relações estabelecidas na instituição escolar, local onde se destaca com maior potencialidade.

Trata-se de um referencial complementado por diferentes ciências (como a própria Psicologia, a Lingüística e a Sociologia) e que permite integrar posições que não contraponham a apropriação dos objetos sócio-culturais ao desenvolvimento individual.

2.2 Hipóteses de escrita

De acordo com Ferreiro (1989, p. 43), "a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade". Para a autora, "a alfabetização é um processo que inicia cedo na criança e se prolonga ao longo do tempo com seu ingresso na escola".

Desde que nasce a criança está exposta aos mais variados tipos de informações auditivas e visuais. À medida que ouve o que se fala a sua volta vai tentando compreender a natureza da linguagem oral, formulando hipóteses e reconstruindo a linguagem por si mesma procurando dar significado à informação que o meio lhe proporcionou.

Antes da escola ela já possui um conhecimento espontâneo que criou a respeito da escrita, conhecimento este proveniente de sua interação com o meio em que vive. Ao escutar leituras em voz alta a criança entende que as letras possuem uma função: a de fazer com que o adulto olhe e produza uma linguagem por meio deste olhar.

Desta forma, os sinais gráficos são percebidos pela criança que, a princípio, se constituem para elas apenas "marcas gráficas". Aos poucos ela vai distinguindo dentro do complexo conjunto de representações gráficas o que é um desenho, um número, uma letra. Geralmente com essa distinção vem à descoberta de que essas "marcas" servem a uma atividade específica, ou seja, ler e escrever.

Construção esta, que passa pelo estágio dos primeiros "rabiscos" até chegar ao nível alfabético e ortográfico.

Não se trata aqui de dizer que a criança reinventa as letras, mas que deve compreender o processo de construção da escrita e isso exige dela uma primeira reflexão sobre a língua.

Segundo Ferreiro (1989), quando uma criança escreve da forma como acha que deveria ser o certo está nos mostrando um material que deve ser interpretado e avaliado. É este material que nos dará indícios da forma como a criança está pensando e construindo a "sua escrita". Aquilo que comumente se chamam rabiscos, garatujas, é na verdade as primeiras expressões escritas da criança, e como tal, devem ser interpretadas com um aporte teórico que explique seu real significado.

> Dentro de uma visão tradicional de se considerar a escrita, os primeiros rabiscos da criança são importantes pelos aspectos gráficos da produção muito mais que pelos seus aspectos construtivos. Nos aspectos gráficos considera-se as "qualidades do traço, a disposição das formas, a orientação (da esquerda para direita, de cima para baixo). Já os aspectos construtivos referem-se ao que a criança quis representar e quais os meios que se utilizou para diferenciar as representações" (FERREIRO, 1989, p. 18).

Ferreiro (1989, p. 19), distingue, dentro dos aspectos construtivos, três grandes períodos do desenvolvimento da escrita pela criança:

> [...] distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

O primeiro período caracteriza-se pela distinção entre o desenhar (icônico) e escrever (não icônico). Este período é importante porque dá suporte a uma nova distinção entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas, de um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto por outro. Desde muito cedo, as crianças já são capazes de realizar uma diferenciação entre o que dá para ser lido e o que é apenas desenho, ela faz uma dicotomia separando figuras de outras marcas que acredita que se possa ler.

No segundo período, aparecem as formas de diferenciação entre as escritas. Inicialmente esta diferenciação é intra-figura e consiste em estabelecer as propriedades que um texto escrito deve ter para ser interpretável, para possuir um significado. Os critérios intra-figuras se expressam no eixo quantitativo (quantidade mínima de letras) e qualitativo (variação interna das letras). Mais à frente, dentro do mesmo período, a busca de uma nova diferenciação, agora mais elaborada, começa a aparecer: a diferenciação inter-figura. Neste momento, a criança passa a explorar critérios que lhe permitem variar sobre o eixo qualitativo, alterando o repertório das letras, e o quantitativo variando as quantidades de letras sem, no entanto, modificá- La.

Em nenhum dos períodos citados até aqui se observa uma regulação por diferenças ou semelhanças entre os significados sonoros. Tal distinção começa a ser observada no terceiro período do desenvolvimento.

Inicia-se assim o período silábico, que tem grande importância no desenvolvimento da escrita, pois é aqui que ela centra sua atenção nas variações sonoras entre as palavras, é um momento no qual a criança dá um enorme salto qualitativo na sua evolução. Pela primeira vez a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Este período, no entanto, é problemático para ela que se vê diante de vários conflitos. Um deles é a contradição entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras que uma palavra deve possuir para poder ser "lida". O que fazer com os monossílabos? Uma letra só não dá para ler.

Outro conflito é o confronto com a escrita formal do adulto que sempre possui mais letras do que a hipótese silábica permite. Ainda neste período as letras começam a adquirir valor sonoro. A percepção de partes sonoras semelhantes entre as palavras e o uso de letras semelhantes é mais um conflito que se estabelece. Diante de tantas questões problemáticas para ela, a criança sente sua hipótese de escrita desestabilizada e avança em um novo processo de construção. Instala-se assim o período silábico-alfabético que compreende a passagem do nível anterior, silábico, para o nível posterior, o nível alfabético.

O período silábico-alfabético caracteriza-se pela descoberta que pode ir além às suas análises da sílaba. É um período que se pode chamar de transição, rico e difícil para a criança que se vê diante de um conflito por abandonar a hipótese anterior e ter que coordenar agora uma nova situação a partir das informações que possui. Neste período, percebe-se nela uma busca constante de análise sonora das palavras e incansáveis questionamentos aos professores:

Qual é o me? Qual é o g? A criança precisa assegurar-se de que seu novo “jeito” de escrever está correto.

O último período dessa evolução é o período alfabético. Quando chega aqui, a criança já compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e já é capaz de realizar uma análise sonora dos fonemas e das palavras que vai escrever.

Esses elementos, que podem nos parecer de fácil compreensão possuem, na verdade, uma complexidade imensa tornando-se para ela mais um grande conflito. Geralmente ao chegar ao primeiro ano do ensino fundamental a criança realizam atividades como as indicadas neste período com certa dificuldade.

Mas esta é outra discussão que não cabe, no momento, nessa pesquisa.

Leitura, escrita e sua aprendizagem são temas de constantes discussões na escola de series iniciais. É preciso, no entanto, que os professores entendam o ato de leitura como um ato de compreensão de uma mensagem escrita e não apenas como uma aprendizagem centrada nas habilidades de decodificação. A aprendizagem da leitura é um processo contínuo, que se inicia antes da escolarização e vai além dela, se a entendermos como uma habilidade interpretativa.

A preocupação até aqui tem sido procurar discutir e entender mais profundamente essa complexidade no processo aprendizagem

.

3. PROGRESSO NA ESCRITA ATRAVES DO TRABALHO COM TEXTOS

A alfabetização e o uso da língua escrita no contexto da sociedade letrada vêm se constituindo como o principal objetivo da escola. Apesar dessa expectativa social, os índices oficiais de pesquisas sobre a situação do alfabetismo em nosso país mostram grande distância dessa meta. O balanço de pesquisas sobre o grau de letramento dos brasileiros realizado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional constatou que houve avanços quantitativos em termos de escolaridade da população adulta brasileira (pessoas de 15 a 64 anos), mas que isso não se refletiu na mesma proporção em termos qualitativos. As variações observadas em termos

de alfabetismo funcional foram positivas, mas muito limitadas, ficando abaixo do que se poderia esperar ao consideramos que mais pessoas ficaram na escola por mais tempo.

De fato, as concepções acerca do letramento que têm sido discutidas por teóricos chegam a figurar nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares e projetos educacionais, mas não estão suficientemente claras para uma grande parte dos professores. Sim como acontecem com outros saberes socialmente construídos, as crianças avançam gradativamente em seu processo de apropriação deste precioso bem cultural, a partir da exposição, desde seu nascimento, aos diversos significados e formas de uso dos diferentes tipos de linguagem, incluindo a escrita. As condições do contexto familiar e da trama social de cada criança variam muito, especialmente em nosso país, onde há enorme disparidade de níveis sócio-econômico-culturais (RIBEIRO, 2003) e isso tem enormes implicações para o modo como cada um aprende, valoriza esse saber e se disponibiliza para a sua aquisição e uso.

De acordo com Ferreiro (2005), um dos desafios da escola tem sido exatamente o enfoque a que submete a língua escrita enquanto objeto social, por ocultar suas funções extra-escolares,

> [...] precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o contrário (FERREIRO, 2005 p.20-21).

Crianças que vivem num ambiente permeado pela cultura escrita chegam à escola já conhecendo, em algum grau, os usos, funções sociais e valor da escrita, tendo assim mais condições de participar do processo de alfabetização, mesmo quando o ensino se faz por meio de atividades artificiais e descontextualizadas, como é o caso do ensino tradicional.

A não consideração dessa realidade acaba gerando práticas escolares que patrocinam o fracasso de muitas crianças na alfabetização e na escola (COLELLO, 2007).

Enfatiza-se tanto, muitas vezes, a parte “mecânica” do ler e do escrever, que se corre o risco de que ela se sobreponha à linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 1994).

A partir do momento em que a criança é colocada numa situação de escrita e leitura, ela inicia o desenvolvimento dessas aprendizagens.

No caso do ensino da leitura, essa concepção levava a crer que era suficiente o professor mostrar a palavra escrita *(mesa*, por exemplo) para a criança perceber e reproduzir o estímulo *(mesa).*

A aprendizagem neste caso era vista como um processo pelo qual o organismo conquista um novo comportamento através de um treinamento particular, baseado na repetição.

Perceber é reencontrar alguma coisa que já foi experienciada e é essa experiência prévia que determina a percepção. Nessas condições, a aprendizagem compõe-se de momentos de experiência, alternados por momentos de sistematização, direcionados à comparação, dedução, observação, etc. Nesse sentido, Ferreiro (1989, p.76), esclarece:

> O papel do professor nos primeiros momentos da aprendizagem não se resume a transmitir conhecimento; seu papel é o de criar situações significativas que dêem condições à criança de se apropriar de um conhecimento ou de uma prática. Já nas atividades de sistematização, o papel de professor é mais diretivo: ele explica, informa, mostra e corrige. É por isso que estes momentos não devem ser muito longos.

Nesse sentido, não se ensina a criança a ler: ela aprende sozinha. Ao professor compete ajudá-la a conquistar esse comportamento. Essa ajuda concretiza-se através de um ambiente rico e variado, que favoreça o aparecimento ou o desenvolvimento daquela aprendizagem e através de momentos precisos de organização do conhecimento adquirido.

Um novo olhar alterou a concepção do processo de construção da linguagem escrita realizado pela criança, que é vista como um sujeito ativo que reconstrói o sistema de representação e interage com a escrita, partindo de materiais escritos de circulação social que não são produzidos exclusivamente para aprender a ler.

> Compreendendo-se que a criança reconstrói o sistema de escrita, subestimou-se a natureza do objeto a ser conhecido: "um objeto lingüístico constituído, quer se considere o sistema alfabético, quer o sistema ortográfico de relações convencionais e freqüentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas" (SOARES, 2004, p. 7).

Privilegiou-se, portanto, as características psicológicas da alfabetização, desconsiderando-se sua constituição fonética e fonológica.

Descartou-se qualquer método de alfabetização, identificando-os com os tipos de métodos sintéticos e analíticos tradicionais. Soares (2004, p.8) afirma que:

> [...] anteriormente, tinha-se um método sem a divulgação da teoria que o embasava; após a mudança de concepção sobre a apropriação da linguagem escrita, divulgou-se a teoria e não se propôs nenhum método. Outro equívoco apontado pela autora é de que basta o contato freqüente com materiais escritos que circulam socialmente e a criança irá alfabetizar-se, privilegiando nesta concepção somente o letramento, deixando-se de lado a apropriação do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica.

Alfabetização e letramento são interdependentes: a primeira se constrói pelas práticas sociais de leitura e escrita e o segundo se desenvolve no contexto e na aprendizagem das relações grafema-fonema, portanto, dependente da alfabetização.

Cada concepção, tanto de alfabetização como de letramentos, requer um ensino com objetivos claros a serem alcançados. Compreendendo a integração entre a alfabetização e os letramentos sem que se perca a especificidade de cada um, implica adotar uma diversidade de procedimentos para o ensino, levando em consideração as características dos grupos de educandos.

Na perspectiva sócio-construtivista, a aprendizagem se dá nas relações interpessoais, num processo de interação entre professores e alunos, mediados por objetos de ensino do cotidiano, como os textos de circulação social, por exemplo.

Metodologia

Pesquisas bibliográficas e ambiente escolar a qual faço parte, revisando os olhares no ensino aprendizagem na escola.

CONCLUSÃO

Comoqualquer outro objeto interessante, digno de envolvimento e curiosidade, a língua escrita pode ser uma descoberta fascinante, para quem conseguir dela se aproximar o suficiente para desvendar seus segredos e fazer uso de suas possibilidades. Quando esse investimento cognitivo não acontece e as possibilidades práticas da língua escrita não se fazem suficientemente disponíveis no cotidiano, maior é o desafio e a responsabilidade dos educadores: a escola como espaça potencialmente capaz de reverter contextos negativos de aprendizagem. Perseguindo essa possibilidade (verdadeiramente educativa!) justifica-se a importância de se lidar com as atividades de leitura e de escrita num contexto significativo.

Por meio da abordagem feita sobre a leitura e a escrita e sobre a alfabetização por meio da leitura de textos foi possível descobrir que não basta ensinar os códigos da leitura e da escrita ao aluno, como relacionar os sons às letras. É preciso tornar a criança capaz de compreender o significado dessa aprendizagem para que possa usá-la diariamente de forma a entender as exigências da sociedade.

Deve-se, ainda, criar condições para que a criança aprimore a sua capacidade comunicativa e amplie significativamente a sua inserção no espaço em que vive. Que possa aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver junto, em comunidade.

A diversidade de textos possibilita às crianças lidar com desafios diferentes. É necessário que experiências leitoras e ouvintes sejam favorecidas em relação aos textos, ampliando a familiaridade das crianças com a tarefa de interpretação e propiciando a observação de semelhanças e diferenças entre os gêneros que circulam socialmente.

É necessário o incentivo da leitura, como jornais, gibis, revistas, livros de literatura, material impresso, entre outros. A escola deve assumir o papel de formar leitores, assim,

incentivar a leitura de textos completos é um passo maior se considerar a alfabetização por meio da amostragem do alfabeto.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a DEUS meus familiares que sempre acreditaram muito no meu trabalho e me ajudaram em todos os momentos, em especial a minha sobrinha Mariana Lopes que me ajudou muito.

À todos os meus professores,e em especial professora Helena Prestes dos Reis e futuros colegas e acima de tudo por terem se tornado grande amigos, fizeram com que eu continuasse e chegasse até onde cheguei.

Agradeço a todos os meus amigos e colegas de trabalho que de alguma maneira ajudaram para esta realização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELINTANTE, Claudemir. A guerra dos métodos. In: **Revista Viver Mente & Cérebro** Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, v. 5, p. 62 – 67, 2005.

COLELLO, S.M.G. **A escola que (não) ensina a escrever.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

COLL, César. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, Luci Banks (org). **Piaget e a Escola da Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

COLL, César e SOLÉ, Isabel Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, Cesar. et. al. **O construtivismo em sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emilia (org). **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**. 4 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1896.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, EM. B. **Letramento: um tema em terês gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PUBLICIDADE E CRIANÇA, UMA PARCERIA NADA SAUDÁVEL

Katia da Silva Malachias Batista[69]

Maria A. Belintane Fermiano[70]

Resumo

O presente trabalho se dedica em destacar e chamar a atenção sobre a temática da publicidade e como isso tem influenciado e afetado não só as crianças, mas os pais também. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando periódicos nacionais relacionados ao tema, além de documentários, livros, filmes e outras publicações e, análise de alguns comerciais televisivos que passavam entre programas de TV. A pesquisa é fundamentada em pesquisadores que escrevem sobre esse tema. As questões relevantes apresentadas nesse artigo procuram promover um questionamento levando o leitor a refletir se os comerciais que são veiculados na TV apresentam atrativos para as crianças e o quanto esses comerciais podem influenciá-las. Outra questão apresentada refere-se quais características que pessoas leigas no assunto (que não é da área do marketing) observam nos comerciais passados na TV indicada para as crianças. Esse trabalho tem como objetivo levantar algumas características que os comerciais que são voltados para o público infantil possuem e observar quais aspectos em comum esses comerciais tem. É importante ressaltar que os dados obtidos por meio da observação e análise de programas, comerciais e canais de televisão revelam ser resultados bastante significativos no que diz respeito ao "poder" que a publicidade exerce para cativar, persuadir e prender a atenção das crianças, fazendo com que as mesmas sintam necessidade de possuir algum produto que está sendo veiculado na TV.

Palavras-chave: publicidade, público infantil, programas de TV, comerciais, canais, consumo.

Abstract

This work is dedicated to highlight and draw attention to the issue of advertising and how it has influenced and affected not only children, but parents as well. To this end, we conducted a literature using national journals related to the topic, plus documentaries, books, movies and other publications, and analysis of some television commercials that passed between TV programs. The research is based on researchers who write about this topic. Relevant issues presented in this article seek to promote a questioning leading the reader to wonder whether the commercials that are aired on TV show appealing to children and how these commercials can influence them. Another issue presented concerns which features laypersons on the subject (which is not the area of marketing) watch the commercials on TV past indicated for children. This paper aims to raise some features that the commercials that are geared to children and possess observe which aspects these commercials have in common. Importantly, the data obtained through observation and analysis of programs , commercials and television shows to be very significant results with regard to the "power " that advertising has to captivate , persuade and hold the attention of children , making with which they feel the need to own a product that is being aired on TV .

Key-words: *advertising, public children's TV programs, commercials, channel consumption.*

[69] Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades NetWork – Nova Odessa. Email: kbatista65@yahoo.com.br

[70] Profª Drª das Faculdades Network, especialista em Educação crítica para o consumo.

Introdução

Este é um projeto que visa argumentar sobre como a publicidade voltada, especialmente para o público infantil, influencia o comportamento e estimula cada vez mais as crianças a consumirem.

Entender esse processo pode contribuir para uma educação racional e reflexiva permitindo aos educadores e pais criarem estratégias para lidar com essas situações de solicitação de consumo e dessa forma, serem mais assertivos na resolução dessas questões.

Atualmente é possível perceber um número cada vez mais crescente de produtos e publicidades voltadas especialmente para o público infantil a fim de envolvê-las e estimulá-las a consumir desde cedo.

Com a globalização dos meios de comunicação, o consumismo expandiu por todo o planeta. Por isso, Gunter e Furnham (2001) em seu livro "As crianças como consumidoras – uma análise psicológica do mercado juvenil" enfatiza que, as crianças, os adolescentes e os jovens estão mais ricos e bem informados do que já estiveram e podem ser reconhecidos como um mercado único.

Gunter e Furnham (2001) entendem que as crianças e adolescentes são um mercado principal e importante por terem muitas vezes influência nas compras da família gerando lucros ainda maiores para ao mercado do consumo. Os autores ainda dizem que "[...] os jovens são grandes compradores de coisas doces e brinquedos" gastando muito em roupas, produtos eletrônicos entretenimento e passatempos.

Gunter e Furnham (2001) destacam que os pais podem desempenhar um papel importante no que se refere às atitudes e aos valores ligados ao consumo dos filhos, ou seja, os pais podem dar conselhos sobre a escolha entre duas marcas de um produto favorito ou sugerir o que comprar para comer, por exemplo.

As crianças pedem com frequência aos pais para que lhes comprem coisas sendo estes artigos caros ou baratos. Sendo assim, os pais devem "colocar na balança" o que podem gastar e qual o custo de tal produto, podendo recusar ao pedido de compra daquilo que os filhos querem consumir.

De acordo com Gunter e Furnham (2001) "os pedidos efetuados em casa podem ser adiados ou convenientemente esquecidos antes de ocorrer o ato da compra". Já, quando o pedido é feito dentro da loja, a oportunidade de compra é imediata a menos que os pais ofereçam um substituto ou adie a compra.

Diante desse contexto, percebe-se que se não houver uma orientação melhor dos pais e mesmo da escola, as crianças ficam à mercê de toda e qualquer influência da mídia. É importante também, considerar que apesar da família desempenhar um papel muito importante na socialização consumidora dos filhos, ela não é a única instituição responsável. O Estado deve desempenhar sua parte regulando o marketing por meio de leis e assim, protegendo as crianças.

Descobrindo mais

Para que haja uma melhor compreensão sobre o tema em questão, será estudado o texto "Por que a publicidade faz mal as crianças?" (Instituto Alana, 2009), que tem como objetivo apontar e mostrar os malefícios às crianças gerados por meio da publicidade.

O texto foi escolhido com o propósito de contribuir para o desenvolvimento e a explanação no decorrer da pesquisa considerando a importância de estar a par desse assunto.

A segunda referência teórica refere-se ao artigo "A criança e o consumo na escola" escrito por Wilson Rodrigues de Sousa Junior (2009). Esse texto faz referência às escolhas e a utilização dos produtos que as crianças consomem, bem como as estratégias que elas utilizam para conseguirem o que desejam.

Esse texto contribui significativamente, pois mostra que as crianças consideram-se influenciadoras no que diz respeito à decisão de compra quando eles próprios irão utilizar os produtos.

Outro material importante é o texto "Influência da publicidade sobre as crianças" escrito por Tatiana Jezini (2011),que contribuiu para a composição do trabalho no sentido de esclarecer e evidenciar como as publicidades têm o poder de mexer com a imaginação das crianças a ponto delas acharem que o boneco que viram passar na televisão irá fazer exatamente os mesmos movimentos se elas comprarem um boneco igual.A publicidade se aproveita das características cognitivas das crianças, pois o simbólico e o imaginário são muito fortes até 10/11 anos.

Segundo Sousa Júnior (2009), a publicidade voltada para crianças tem como objetivo influenciá-las que, por sua vez, tentam influenciar seus pais para comprarem aquilo que estão pedindo.

Considerando que o objetivo principal da publicidade é vender, as empresasquerem formar novos consumidorese garantir fidelidade àsmarcas sem se preocupar com as consequências que o consumo excessivo poderá provocar nas crianças. E, como elas estão em desenvolvimento são mais vulneráveis à publicidade por não terem o pensamento crítico formado. Por isso, a publicidade é responsável por roubar a infância das crianças, por persuadi-las com suas ofertas causando assim, a compulsão por consumir. (SETZER, 2009).

A criança até 12 anos de idade não tem condições suficientes de entender as mensagens publicitárias que lhes são dirigidas por não conseguirem compreender seu caráter persuasivo e também por misturarem fantasia com realidade. (HENRIQUES, 2011).

Usando como estratégia o marketing, a publicidade tem o poder de convencer as crianças com o objetivo de fazer com que ela deseje o produto com tanta intensidade que elas são capazes de convencer os pais justificando que, para se sentir feliz precisa de tal produto.

Para tanto, a publicidade dirigida ao público infantil recorre a técnicas de convencimento para atingir seus objetivos aproveitando-se de sua ingenuidade por não conseguir compreender criticamente a publicidade e seus fins mercadológicos.

De acordo com o filme "Criança, a alma do negócio", cerca de 80% das compras que são feitas para casa são frutos da influência das crianças. Elas, por sua vez, são estimuladas pela mídia a convencerem seus pais a comprarem tudo o que querem. O documentário enfatiza também que a criança brasileira é a que mais assiste TV no mundo, em média cerca de 4 horas 51 minutos e 19 segundos. Dados do IBOPE (2011), já demonstram que esse tempo aumentou para 5horas, 17 minutos e 9 segundos.

A infância não existe mais, ela vai ficando para trás por conta do grande interesse que as crianças apresentam pelos programas de TV. Susan Linn (2006) em seu livro "Crianças do consumo: a infância roubada" enfatiza que as brincadeiras e a criatividade infantil estão em extinção por conta do "bombardeio" de publicidades veiculadas pela mídia para o público infantil. Dessa forma, as crianças estão deixando de desenvolver seu lado criativo no momento das brincadeiras.

Segundo Linn (2006, p. 94) "submissão, compra por impulso, auto-definição pelo que possui e busca da felicidade pela aquisição de bens materiais são traços que o marketing impõe aos consumidores" e todos esses elementos é o oposto da criatividade, pois, "a criatividade se caracteriza pela originalidade, pela capacidade de pensar criticamente e pela capacidade tanto de reconhecer a dificuldade de um problema quanto de procurar soluções".

Porém, as empresas produtoras dos brinquedos que tanto cativam as crianças não querem que as mesmas tornem críticas ou que pensem bem ou pensem demais acerca de tais produtos.

A autora retrata ainda em seu livro que os brinquedos Lego e outros que se dizem brinquedos de construção criativos, traz consigo as instruções de como montar os blocos e não

dão espaço para que as crianças desenvolvam seu lado criativo na hora de brincar e brinquem de forma livre usando a imaginação.

Desse modo, as crianças são apenas reprodutoras daquilo que os outros querem que elas reproduzam, pois os brinquedos vêm com um modelo pronto ou com as instruções de como se deve brincar ignorando as múltiplas possibilidades que a crianças têm de construir aquilo que sua capacidade de criação lhes permitir.

Infelizmente a mídia acaba sufocando as brincadeiras imaginativas das crianças. É fato considerar que quando as crianças brincam com um brinquedo baseado em algum filme, desenho ou personagem que assistiram, ela não faz uso de sua criatividade, pois quer brincar imitando o que viu na TV.

Com isso, a autora (Linn, 2006, p.102) cita que "cada vez mais estamos privando as crianças do inestimável desafio de preencher o seu próprio mundo fantástico com personagens de sua criação".

Sendo assim, a criança se torna um consumidor cada vez mais precoce pelo fato de que as publicidades mostradas pela mídia mexem com sua imaginação, aguçando o desejo por possuir aquilo que foi visto na TV.

O contexto da família de hoje, mostra uma condição de infância muito diferente de 15 ou 20 anos atrás. Hoje em dia as crianças dão opinião e decidem compras pessoais e as da família, isso lhe dá um poder de consumidor muito grande. Aliado a isso, muitas famílias ou acreditam que os filhos precisam ter de tudo ou não conseguem resistir aos apelos de compras das crianças. Os pais estão sozinhos nessa jornada, porque do outro lado a mídia mostra produtos que enchem os olhos das crianças, insinuando que elas podem ter tudo o que querem. (FERMIANO, 2010).

Tudo isso provoca um desequilíbrio das relações familiares, diminuindo a autoridade dos pais e comprometendo significativamente o orçamento doméstico porque ninguém ousa a dizer não para a criança. Isso pode trazer consequências para o desenvolvimento dos pequenos e também acarretar uma série de sofrimento no convívio familiar devido a exposição que a mídia apresenta a fim de estimulá-las ao consumo. (FERMIANO, 2010).

Um ponto a destacar é que os pais não tiram um tempo diariamente para conversar com seus filhos, enquanto que a TV "fala" com elas todos os dias embutindo ideias e ideais de consumo.

A partir dessas ideias, a criança acredita que se tiver aquele brinquedo ou roupa ou qualquer produto que viu na TV, irá se sentir melhor ou poderá fazer parte de determinado grupo e de ser aceita em determinados lugares.

Em depoimentos de crianças pequenas, ficamos surpresos quando elas preferem determinado produto porque ele vem com a imagem do personagem preferido dela. A publicidade tem o poder de mexer com os sentimentos dos pequenos, e quando eles desejam muito aquele produto, é só ir até a loja e comprar e quando os pais não podem comprar "dá até vontade de chorar".

Esse tipo de comportamento pode causar sofrimento para as crianças, pois talvez sua condição social não permita acompanhar o consumo de tantos produtos exibidos através da publicidade. Mas por outro lado, também alerta que, mesmo que os pais tenham condições financeiras para comprar, as crianças são manipuladas. Precisamos ajudá-las a compreender a diferença entre publicidade e o desejo.Isso pode causar um círculo vicioso de comprar e comprar e comprar, procurando algo que os objetos não poderão suprir.

As crianças consomem não porque elas estão precisando de tal produto, mas simplesmente porque querem possui-lo a qualquer custo ou pelo simples prazer de possuir, de satisfazer um desejo momentâneo, pois, acabam deixando de lado quase que imediatamente depois de obtê-lo.

A publicidade procura atrair e atingir os consumidores o mais precocemente possível com uma prática cada vez mais consumista não considerando a diversidade cultural e econômica de cada criança, ou seja, a mesma publicidade vai ser passada para aquela criança que tem condição de possuir tal produto e também para aquela criança que talvez não tenha condição de nem mesmo ter seu próprio alimento.

Infelizmente a publicidade contribui para determinar quem pode estar inserido num determinado grupo por conta da condição de poder possuir o que os demais do grupo possuem. Esse tipo de consumismo torna as pessoas iguais uma das outras por meio da padronização.

A publicidade contribui ainda para que os filhos se voltem contra os pais colocando-os como "vilões" por não saciarem os desejos desenfreados deles por consumir.

As crianças preferem assistir TV a brincar, por isso o investimento em publicidade é tão intenso e cativante para estimular cada vez mais a prática do consumismo por meio delas.

A pesquisa

A pesquisa foi conduzida a partir da exploração das fontes bibliográficas como livros, teses, relatórios de pesquisa e outras publicações para garantir o embasamento teórico. A leitura do material foi bastante seletiva tomando cuidado de separar apenas as partes essenciais e relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir desse contexto referente à influência da publicidade na vida das crianças, entendemos que seria importante analisar as peças publicitárias, ou seja, os comerciais que são veiculados na televisão e quais suas características.

Com a análise dos dados obtidos foi possível caracterizar alguns aspectos relevantes dos comerciais dirigidos a elas.

Justificativa

Ao abordar tal tema, é importante enfatizar que este trabalho visa promover a reflexão e conscientização de como a publicidade influencia o consumo do público infantil.

Os meios de comunicação, principalmente a televisão, apresentam-se como um dos maiores responsáveis em relação aos comportamentos de consumo que as crianças apresentam.

São brinquedos, roupas, calçados, bonecos dentre outros que são os preferidos delas, por isso, as empresas conhecendo essas preferências investem cada vez mais em produtos destinados especialmente para esse público, conscientes de que os pais não resistem aos pedidos dos filhos e as manhas e acabam comprando o que eles querem.

O problema

Quais as características que pessoas leigas em marketing observam nos comerciais veiculados na televisão para o público infantil?

Os comerciais veiculados pela televisão apresentam atrativos para as crianças e podem influenciá-las?

Objetivos

Os objetivos deste estudo são:

- Caracterizar os comerciais veiculados para o público infantil;
- Analisar as características dos comerciais veiculados para o público infantil;
- Observar a incidência de aspectos em comum nos comerciais;
- Inferir serem as características dos comerciais podem influenciar as crianças.

Coleta e análise dos dados

Os dados apresentados foram coletados por meio de uma pesquisa feita noscanais de TV e para um público específico: as crianças.

Os canais escolhidos para a pesquisa foram: SBT, canal aberto, Cartoon Network e Discovery Kids, canal fechado ou TV a cabo. O primeiro deles, o SBT, foi selecionado um horário no qual há programação infantil, os demais são totalmente voltados para a programação infantil. A observação foi direcionada aos comerciais publicitários que aparecem entre o programa daquele horário e quais elementos foram utilizados para chamar a atenção do público infantil.

Os horários observados foram distintos uns dos outros e em diferentes períodos, justamente para verificar se existem programas destinados às crianças independente do horário: manhã, tarde ou noite. Os programas foram observados durante um mês e uma vez por semana. O programa 1, canal SBT,foi observado no período da manhã, às 08:00 horas; o segundo, canal Cartoon Network, às 14:00 horas e às 22 horas; o terceiro, canal Discovery Kids, às 19:00 horas.

A Tabela 1 demonstra com detalhes o que foi observado: os canais, os programas, o dia e horário de início e término, a duração de cada bloco de programa, a incidência dos comerciais e duração.

Tabela 1 – Canais, programas, comerciais.

	Programa 1 dia 09/05	**Programa 1 dia 16/05**	**Programa 2 dia 23/05**	**Programa 2 dia 30/05**
Nome do Programa	Bom dia e Cia	Hora de aventura	Backyardigans	Apenas um show
Canal	SBT	Cartoon Network	Discovery Kids	Cartoon Network
Horário início	09h00	13h30	14h30	14h00
Horário término	12h00	14h00	15h00	14h30
Duração de cada bloco	00h25min	00h15min	00h10min	00h10min
Duração dos intervalos comerciais	00h05min	00h03min	00h03min	00h05min
Duração dos comerciais	00h02min	00h02min	00h02min	00h02min
Número de comerciais que passam	07	03	04	02

Em uma análise comparativa é possível perceber na tabela 1 que os programas voltados para o público infantil (em especial os programas de canal fechado) seguem mais ou menos a mesma linha, no que diz respeito à duração dos blocos, a duração de cada programa, a duração dos comerciais.

É óbvio que, o programa que tem uma duração de maior tempo (que é o caso do programa Bom dia e Cia, canal aberto), consequentemente o número de comerciais será maior do que os programas com duração de tempo menor.

Os desenhos ocupam a maior parte da programação e dependendo do personagem nota-se que o mesmo adquire posição de destaque em brinquedos, painéis para festas infantis, cadernos, estojos entre outros objetos fazendo com que a criança deseje possuir tal objeto.

Apesar das diferenças, o objetivo de todos os programas analisados se resume em um só que é lançar a publicidade de seus produtos para alcançar aqueles que lhes interessam que são as crianças.

Na Tabela 2, apresentamos a relação dos produtos que apareceram nos horários destinados aos comerciais publicitários.

Tabela 2 - Observação dos comerciais

	SBT Bom dia e Cia	**Cartoon Network Hora da Aventura**	**Discovery Kids Backyardigans**	**Cartoon Network Apenas um show**
Comercial 1	Hot Weehs (carrinhos)	Klin (sapatos infantis)	Baby Brink (bonecas)	Danoninho
Comercial 2	Tric Nick (roupas infantis)	Revista Recreio (entretenimento)	Bebezinhas Fofolete (mini-bonequinhas)	Linha de produtos Ben 10 (mochilas, camisetas, cadernos etc..)
Comercial 3	Nescau cereal (alimento)	Trash Pack (bonecos)	Baby Monica Barriguinha	
Comercial 4	Danoninho (alimento)		Furby (boneco que emite frases)	
Comercial 5	Frisco (refresco com figurinha do Patati Patatá)			
Comercial 6	Kinder chocolate			
Comercial 7	Grendene Kids (sapatilhas infantis femininas)			

Um dos comerciais escolhidos para análise foi o Ben 10. Esse personagem é bastante conhecido entre as crianças principalmente os garotos. Eles ficam alucinados quando veem um produto novo ou uma nova linha desse personagem sai e querem a todo custo (pelo menos a maioria) tomar posse daquilo que viram seja por meio da mídia ou de um coleguinha da escola, pode ser até um boné como qualquer outro, mas se tiver o emblema do Ben 10 faz toda a diferença.

Talvez isso se dê por conta da imagem e dos “poderes” que o personagem transmite possuir nos desenhos que são passados nos programas infantis. As crianças sentem-se “tentadas” em consumir tal produto achando que os mesmos efeitos que acontecem no comercial que foi mostrado na TV irão acontecer quando o produto estiver com ela e isso não é verdade, as coisas não funcionam assim.

Análise dos comerciais

A análise das tabelas 3, 4, 5 e 6 pode observar que a publicidade tem investido muito nos produtos voltados para o público infantil a fim de cativar cada vez mais os pequenos e fazer com que esses pequenos consumidores queiram comprar o produto anunciado. Para isso, usam cores que chamam a atenção, utilizam efeitos especiais, criam músicas com letras especiais para compor tal publicidade faz com que os objetos se movimentem.

Tais publicidades mexem com a fantasia das crianças passando a ideia de que aquilo que estão vendo na TV é real. Com isso, a publicidade consegue seu objetivo final que é a aceitação do seu público, pois explora as linguagens verbal, visual, sonora que é própria da televisão no qual a criança passa maior parte do seu tempo.

Fermiano (2010, p.215) ressalta que o marketing nos seduz, e essa sedução traz consequências desastrosas nos orçamentos familiares, na formação da identidade das crianças entre outras.

Com isso as estratégias publicitárias são cada vez mais usadas como "armas" a fim de despertar o interesse das crianças para que elas adquiram o produto que está veiculando nos comerciais de determinada programação.

Para tanto, foram elaborados tabelas com apenas um dos diversos produtos que são anunciados durante os comerciais, e é explicito a maneira de como a publicidade realmente utiliza as estratégias mais persuasivas para cativar as crianças.

Tabela 3 - Nova linha de produtos Ben 10 - Canal Cartoon Network

	Sim	**Não**	**Qual**
Música		X	
Personagens	X		Ben 10
Pessoas famosas		X	
Cores chamativas	X		Verde, preto, branco, azul, vermelho, amarelo.
Objetos em movimento	X		Mochilas, aliens, relógio.
Efeitos especiais	X		Transformação das crianças em alienígenas.
Qual é a mensagem	Compra e consumo dos produtos Ben 10		
Para quem se destina	Para o público infantil em especial		
O que explica sobre o produto	Apenas mostra os diversos produtos da nova linha, incentivando os pequenos a comprarem passando a ideia de que se eles consumirem poderão ter os poderes apresentados pelo boneco.		
Quanto tempo dura	31 segundos		

Frequência que passa durante o programa.	02 vezes		
Canal	Cartoon Network		
Programa	Apenas um show		

Tabela 4 - Danoninho – Canal Cartoon Network

	Sim	**Não**	**Qual**
Música		X	
Personagens	X		Mini Dinos-Poderes da Natureza
Pessoas famosas		X	
Cores chamativas	X		Vermelho, verde, amarelo, marron, azul.....
Objetos em movimento	X		Bonequinho Dino.
Efeitos especiais	X		Dependendo do Dino que vem no Danoninho, acontece uma transformação. Árvores crescendo de repente, fogo aparece num graveto, começa a chover.
Qual é a mensagem	Compra e consumo do produto para que a criança ganhe um brinquedo.		
Para quem se destina	Para o público infantil em especial		
O que explica sobre o produto	Apenas mostra a cartela de Danoninho e o brinquedo que vem junto. Com isso, as crianças se sentem atraídos a consumir o produto achando que quando brincarem o que é passado no comercial vai acontecer com eles.		
Quanto tempo dura	30 segundos		
Frequência que passa durante o programa.	02 vezes		
Canal	Cartoon Network		

Programa	Apenas um show		

Tabela 5 - FURBY (boneco que emite frases) – Canal Discovery Kids

	Sim	**Não**	**Qual**
Música	X		Feito especialmente para o comercial do produto.
Personagens	X		Boneco FURBY
Pessoas famosas		X	
Cores chamativas	X		Vermelho, verde, amarelo, preto, laranja, pink, roxo, azul entre outras cores.
Objetos em movimento	X		O próprio bonequinho com a ajuda de alguém mexendo nele para que o mesmo emita frases de acordo com determinados movimentos.
Efeitos especiais		X	
Qual é a mensagem	Compra do brinquedo para que a criança possa brincar.		
Para quem se destina	Para o público infantil em especial.		
O que explica sobre o produto	Que é um boneco cujo nome é Furby. Esse boneco é imprevisível, demonstrando que ele é perfeito, pois sempre traz uma ação nova.		
Quanto tempo dura	31 segundos		
Frequência que passa durante o programa.	02 vezes		
Canal	Discovery Kids		
Programa	Backyardigans		

Tabela 6 - TRASH PACK (bonecos) – Canal Cartoon Network

	Sim	**Não**	**Qual**
Música	X		Feito especialmente para o comercial do produto.
Personagens	X		Mini bonequinhos

Pessoas famosas		X	
Cores chamativas	X		Vermelho, verde, amarelo, pink, azul, rosa, laranja entre outras cores.
Objetos em movimento	X		Potinhos como se fossem latas de lixo pulando, bonequinhos se mexendo.
Efeitos especiais	X		Quando coloca a cartela que tem os bichinhos na água a mesma começa borbulhar e sair fumaça.
Qual é a mensagem	Compra do produto porque os bonequinhos parecem mágicos.		
Para quem se destina	Para o público infantil em especial		
O que explica sobre o produto	São bonequinhos grudentos para fazer coleção e dependendo do produto que a criança adquirir ela pode encontrar uma surpresa.		
Quanto tempo dura	32 segundos		
Frequência que passa durante o programa.	02 vezes		
Canal	Cartoon Network		
Programa	Hora de aventura		

Considerações finais

Buscou-se neste artigo, analisar como a publicidade incita as crianças para o consumo. De acordo com as informações coletadas através das tabelas, os produtos apresentados na pesquisa visam de maneira explícita influenciar a compra por parte das crianças. A forma de como são apresentados na TV, criam expectativa na criança de que tudo que o brinquedo faz na TV, fará também quando estiver na casa dela, quando na verdade é apenas um desenho ou comercial, ou então que, ao vestir uma roupa com o personagem ela se será tão especial quanto ele.

Analisando as apresentações dos produtos, a publicidade explora muito bem utilizando as mais diversas e diferentes estratégias a fim de chamar a atenção das crianças para que as mesmas peçam aos pais para comprarem tal produto.

Lima (2010 p.23) ressalta que "através das técnicas de persuasão, a publicidade desperta o desejo e a necessidade de uma pessoa em adquirir o produto anunciado. As mensagens, contidas dentro do discurso publicitário, veiculam nos meios de comunicação de massa e possuem um grande agregado de prazer e satisfação, visando, principalmente, a estimular o consumo em grande escala".

As cores chamativas, os sons, as formas, os efeitos especiais, os objetos se movendo, a linguagem apropriada e de fácil compreensão, a associação de determinado produto com personagens ou símbolos são atrativos que os comerciais contêm para ganhar mais adeptos ao consumo dos produtos que são lançados, pois aumentam a capacidade de memorização das crianças. Todas essas estratégias são para prender a atenção das crianças diante dos comerciais.

Outro ponto a destacar é que os comerciais tem duração de segundos e é repetida várias vezes, essa é uma técnica utilizada baseada em muitos testes, a repetição e os cortes rápidos são necessários para que a marca do produto se estabeleça no inconsciente da pessoa. (LINDSTRON, 2009).

Referências

ARANTES, Roseli. **Publicidade para crianças: "Mãe, eu quero. Você compra?"** – 2012. Disponível em:

<http://agenciajovem.org/wp/?p=10337>Acesso em: 17 abr. 2013.

FEILITZEM, Cecilia Von; CARLSSON, Ulla(orgs.) **A criança e a mídia.** Editora Cortez 2ª edição, 2001.

FERMIANO, M. A. Belintane. **Pré-adolescentes ("tweens") – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica.** 2010. 475f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FILHO, Tarcísio de Souza. **A criança adultizada na publicidade televisiva: Uma análise da recepção infantil.** Infancia & consumo: estudos no campo da comunicação. Brasília, DF - 2010.

GUNTER, Barrie, FURNHAM, Adrian**. As crianças como consumidoras: Uma análise psicológica do mercado juvenil.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LIMA, Priscila de Sousa. **A televisão no consumo infantil: TV Globinho X Nickelodeon.** Fortaleza, CE - 2010.

LINDSTROM, Martin. **A Lógica do Consumo**. Editora Nova Fronteira. 2009.

ROSA, LuisaKeyser da; MUSSI, Carlos W; HUBLER, Eduardo Aquino; SERRA, Fernando**. A influencia do público infantil no comportamento de compra de seus pais**. ENEGEP – Rio de Janeiro, RJ – 2008.

HENRIQUES, Isabella Vieira Machado. **Publicidade abusiva dirigida à criança**. Curitiba: Juruá, 2008.

JEZINI, Tatiana. **Influência da publicidade sobre as crianças.** Revista JURÍDICA consulex – ano XV – nº 349 – 1º de agosto/2011. Disponível em:

<http://biblioteca.alana.org.br/banco_arquivos/arquivos/docs/biblioteca/artigos/publicidade-e-consumo_rizzatto-nunes.pdf> Acesso em: 17 abr. 2013.

LIMA, C; CANTELLI, V; BELINTANE,M. Educação Econômica: Consumo, logo existo? Entre o hoje e o amanhã. In.: **Revista Cirandar.** Ano VI – Secretaria Municipal de Educação de Hortolândia. Hortolândia, SP - 2013.

LINN, Susan. **Crianças do Consumo: a infância roubada.** Tradução de Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana,2006.

SETZER, Valdemar. **Por que a publicidade faz mal as crianças?** Projeto Criança e Consumo. 2ª edição, 2009. Disponível em: <http://www.criancaeconsumo.org.br/publicacoes > Acesso em: 08 abr. 2013.

SETZER, Valdemar. **Por que o consumismo faz mal para as crianças?** Projeto Criança e Consumo. 2ª edição, 2009. Disponível em:

<http://www.criancaeconsumo.org.br/publicacoes > Acesso em: 08 abr. 2013.

SILVA, Danielle Vieira da. **Publicidade infantil na TV: estudo da produção e regulamentação.** Revista eletrônica temática – ano VI, nº 09 – Setembro/2010. Disponível em:

<http://www.insite.pro.br/2010/setembro/publicidade_infantil_televisao.pdf> Acesso em 30 ago.2013.

SOUSA JUNIOR, Wilson Rodrigues de. **A criança e o consumo na escola.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

VERSUTI, Andrea. **"Eu tenho, você não tem": o discurso publicitário infantil e a motivação ao consumo.** Campinas, SP – 2009.

Filme:

Criança, a alma do negócio. Direção**:** Estela Renner. 2008. Disponível em <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=8&pid=40> Acesso em: 20/10/2009.

ARTES VISUAIS: O CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO MUNDO

Angela Cláudia Ferreira Oliveira[71]

[71] Aluna concluinte do curso de Pedagogia da Faculdade NetWork, ano de 2013, apresentando como trabalho de conclusão de curso, sob a orientação da Professora Magda J. Andrade de Barros.

Magda J. Andrade de Barros[72]

Resumo
O presente estudo tem objetivo demonstrar a importância das aulas de artes visuais para a construção de uma prática pedagógica da qual crie um ambiente de aprendizagem rico para a criança na construção de um indivíduo completo, a partir do ensino infantil. A criança para evoluir intelectualmente necessita desenvolver a sua afetividade, e as aulas de artes, podem ser um relevante instrumento, limitaremo-nos ao estudo da produção visual da criança no período de quatro a seis anos, assim poderemos perceber de forma mais significativa às formas metodológicas utilizadas nas aulas de artes visuais, e o quanto o desenho auxilia no processo de formação do individuo, por essa razão, utilizaremos como método de pesquisa, a leitura em textos científicos, com o recurso da leitura estrutural e a resenha de teses, dissertações e livros sobre o gênero.
O estudo constatou em primeiro lugar que as aulas de artes devem ter o mesmo tratamento e importância das demais disciplinas, e em segundo lugar que as aulas de artes deve permitir ao aluno que este tenha acesso as culturas e obras produzidas ao longo da história da humanidade, permitindo a este, ressignificar, representar ou reproduzir, compreendendo, a partir desse, ponto a si mesmo.

Palavras-Chave: Artes Visuais, Educação Infantil, Afetividade

Abstract
This research how objective show the importance of class about visual arts in the construction of a pedagogy practice in that create a place of learning rich for the child of a entire person, from of the childhood education. The child to intellectually evolve need develop affectivity his, and the arts class, can be a relevant instrument, limit we self, the right to research the visual production of child in the period of four the six years old. So, will have available more quickly so what else methodological utilize in the class visual arts, and the how many the design relief in the process of education of person, how method of research, will use the read in scientific texts, with the asset of structural reading and the thesis and books review about this teme.
The study certify in the first that the arts class should the same treatment and importance of other subject, and in the second that arts class should allow student that have access the culture and works of art production to the of human history, allow the this, reframe, represent, or reproduce, understanding, himself.

Key-boards*: Visual Arts; Childhood Education; Affectivity*

1. Introdução

Ao pensarmos que o exercício da liberdade é uma necessidade humana, que vai muito além do direito, somos capazes de compreender que a arte sendo um exercício interno, auxilia na construção de uma autonomia que traz ao sujeito a capacidade de experimentar essa

[72] Professora da Faculdade de Educação Física e Pedagogia da Faculdade NetWork, Mestranda em Ciências da Saúde área de Morfologia e Patologia – Faculdade de Medicina de Jundiaí.

liberdade em diversas formas e nuances, construindo assim seu eu, manifestando nas várias expressões artísticas.

Esse artigo tem como objetivo de estudo demonstrar a importância das aulas de artes visuais na construção de um indivíduo completo, a partir do ensino infantil. O desenho auxilia no processo de formação do individuo, por essa razão, utilizaremos como metodologia de pesquisa, a coleta de dados em textos científicos, com o recurso da leitura estrutural e a resenha de teses, dissertações e livros sobre o gênero.

Assim pensando, encontramos nas artes visuais uma das expressões artísticas, que poderemos utilizar como um instrumento educacional, para ampliar a capacidade criativa da criança e possibilitar que esta tenha um olhar sensível para o mundo que a cerca, aprendendo a representá-lo. Dessa forma, este artigo propõe as artes visuais como um poderoso recurso educacional, afirmando sua importância para o processo de formação e automação da criança em fase pré-escolar.

Para tanto, uma pergunta se faz: Qual metodologia pode ser usada para facilitar o trabalho do professor nas aulas de artes visuais, como um instrumento que auxilie na autonomia e no desenvolvimento cognitivo? Para respondermos a esta pergunta, limitaremo-nos ao estudo da produção visual da criança no período de quatro a seis anos. Assim poderemos perceber de forma mais pertinente às formas metodológicas utilizadas nas aulas de artes visuais, e o quanto o desenho auxilia no processo de formação do individuo, por essa razão, traçamos como objetivos estudar as oportunidades de vivência artística nas artes visuais, e, qual é a melhor prática para o uso desse instrumento.

Como método de pesquisa, utilizaremos a de coleta de dados em textos científicos, com o recurso da leitura estrutural e a resenha de teses, dissertações e livros sobre o gênero, de autores como, (FERREIRA 2001, RCNEI 1998, FISCHER (2002), GALVÃO 1995 e, SILVA, OLIVEIRA, SCARABELLI & COSTA, 2010).

O estudo constatou em primeiro lugar que as aulas de artes devem ter o mesmo tratamento e importância das demais disciplinas, e em segundo lugar que as aulas de artes deve permitir ao aluno que este tenha acesso as culturas e obras produzidas ao longo da história da humanidade, permitindo a este, ressignificar, representar ou reproduzir, compreendendo, a partir desse, ponto a si mesmo

2. Revisão Bibliográfica

As artes no ensino de Educação Infantil

Para a grande maioria dos professores a arte tem um caráter utilitário tão somente, dessa forma o desenho, por exemplo, é utilizado para ilustrar os trabalhos de português, história e geografia, no caso da educação infantil, o desenho em muitos casos, é usado para distrair, para passar o tempo, pois as crianças gostam de "rabiscar", contudo, outros recursos artísticos são usados para desenvolver o equilíbrio, a coordenação motora, a percepção auditiva, a atenção (como no caso do desenho, da música, e da dança), (FERREIRA, 2001).

Segundo Ferreira, (2001) os professores que atuam na Educação Infantil acreditam que as atividades relacionadas às artes são importantes porque ajudam no desenvolvimento do equilíbrio emocional e social do indivíduo, porém se pensarmos assim, perceberemos que há outras disciplinas curriculares que podem, também, contribuir para esse desenvolvimento sócio afetivo (LANIER, 1984, apud, FERREIRA, 2001) as artes devem estar no currículo escolar não por suas contribuições nesses campos do desenvolvimento, contudo, pelos benefícios que apenas as artes podem oferecer.

Embora professores, especialistas ou não, saibam que há vantagens e até acreditem nelas, apontando alguns desses benefícios, não conseguem justificar suas convicções, além de não terem muita clareza sobre como trabalhar esse componente curricular, a grande maioria não consegue responder perguntas como "Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar." (FERREIRA, 2001, p. 14).

Quando o professor se propõe a ensinar, deve ter muito bem claro seus objetivos e como ensinar, no entanto, de acordo com o que citamos acima, profissionais da educação não sabem ao certo a razão de ensinar artes, mesmo àqueles que são especialistas, o que é desalentador, pois o ideal é saber o que os alunos aprendem quando trabalham com artes, pois esse conhecimento é que irá fundamentar a segurança necessária e excelência ao professor, (FERREIRA, 2001).

Podemos constatar que, embora a arte na escola, e em específico, na educação Infantil, seja no geral considerada um recurso meramente utilitário, muitos profissionais da educação acreditam que ensinar artes é algo relevante para o desenvolvimento, contudo, não sabem explicar o quê de relevante há nesse ensino e, isso acaba desmerecendo esse componente curricular e tornando-o um mero coadjuvante no ato de ensinar.

A arte, não é apenas uma disciplina de caráter utilitário para ser usada em datas comemorativas, ou como auxilio para outras disciplinas, e não deve ser entendida como algo para desenvolver a autoestima ou a autonomia, bem outras habilidades, como o senso estético,

além das habilidades específicas da área artística, muito mais do que todo esse conteúdo, a arte é um patrimônio cultural da humanidade, e por ser assim, deve ser conhecida e compreendida pelos alunos, pois é justamente na cultura que constituímo-nos como sujeitos humanos, assim, o ensino tem um sentido duplo, pois de um lado é conservador, pois tem a capacidade de preservar, de conservar, e ao mesmo tempo nos impulsiona para o novo, para a transformação Ferreira (2001).

Dessa forma, o ensino das artes tem para nós, uma relevância que podemos explicar no contexto de eterno, pois abrange o passado, para que o sujeito possa entender-se como sujeito, abrange o presente, para que o indivíduo entenda o seu mundo atual, e abrange o futuro, para que o ser humano, ao entender-se como sujeito e o seu mundo atual, possa modificar sua própria vida e a de seu entorno (FERREIRA, 2001).

Ao entendermos as artes visuais como uma das linguagens artísticas, devemos considerar sua importância para o desenvolvimento infantil, bem como, de seu conteúdo no currículo, por essa razão, deve ser utilizada de forma mais contextualizada e pertinente dentro do currículo da Educação Infantil.

As artes visuais: um olhar na educação infantil

As artes como um patrimônio cultural da humanidade pode e deve ser trabalhada desde a educação infantil, contudo as práticas correntes no que se refere a essa fase de desenvolvimento estão muito distantes entre os caminhos apontados pelas produções teóricas e a prática existente. (RCNEI, 1998).

Segundo o RCNEI (1998), as artes visuais (assim como as artes no geral), são vistas como passatempos em que atividades como pintar, colar, desenhar, modelagem em argila ou massinha não tem significado algum para a criança. Há ainda, outra prática muito corrente nas escolas de ensino infantil que considera as artes visuais como um apetrecho decorativo, para atividades festivas, decoração das salas, convites e cartões para celebrar datas como o dia dos pais, ou das mães, nessa prática é comum os adultos realizarem a maior parte do trabalho, por não considerarem que as crianças são capazes de elaborar um produto adequado.

As artes visuais são, também, usadas como recursos pedagógicos em atividades para trabalhar coordenação motora, para fixação e memorização de letras e números. Muitas pesquisas que foram realizadas com influências de outras áreas como psicopedagogia, filosofia, antropologia e psicologia, dentre outras, e trouxeram dados importantes do desenvolvimento da criança e seu processo criador e sobre as artes de várias culturas, assim trouxeram conceitos

novos para o ensino das artes visuais, princípios como os que afirmam que a arte da criança é uma manifestação espontânea e auto expressiva, valorizando e centralizando nas questões do desenvolvimento da criança, (RCNEI, 1998).

Essas orientações foram muito importantes para mudar a concepção do fazer infantil, contudo, as mesmas deram espaço para, o deixar fazer, sem nenhuma intervenção e assim totalmente sem significado para a criança, dessa forma sua aprendizagem evolui muito pouco. Todavia, o que essas novas correntes trouxeram de bom, foi a mudança no ensino das artes, acreditando que o desenvolvimento artístico, não é um mero passar de tempo, ao contrário, é resultado de complexas formas de aprendizagem, e, portanto, não ocorre automaticamente conforme a criança cresce, RCNEI (1998).

A arte é um bem cultural e, portanto influencia a criança, seja através de suportes e matérias com que faz seu trabalho, seja pelas imagens e atos de produções artísticas que observa na TV, Gibis, rótulos, obras de arte, etc. Embora possamos observar a espontaneidade e a autonomia na exploração e no fazer artístico infantil, seus trabalhos não são meros rabiscos sem importância, porém, mostram o contexto de época, o local, e a vida de cada uma dessas crianças (RCNEI, 1998).

As crianças passam por períodos do desenvolvimento que as constituem como seres que têm suas próprias percepções do mundo e das pessoas que as cercam, dessa forma elas constroem seu cognitivo e suas interpretações a cerca da vida, lembrando-nos sempre que estas interpretações e percepções sofrem influencia da cultura, das crenças, dos valores morais de seu meio de convivência, é pensando assim, que entendemos que o fazer artístico deve ser concebido como uma das muitas linguagens que a criança aprende, e que tem em sua constituição estruturas e características próprias, e cuja aprendizagem se dá pelos seguintes pelos meios do fazer artístico, com a exploração, comunicação e expressão, da apreciação, que é a percepção dos sentidos, articulados a linguagem visual, e da reflexão que considera o fazer artístico e a apreciação RCNEI, (1998).

Ao analisarmos todo esse referencial, percebemos que as aulas de artes visuais, não podem ser ajustadas como um mero passar de tempo, ou com planejamentos que não acrescentam e nem significam nada para a criança, ao contrário, essas aulas devem permitir a criança em seu fazer artístico, que as coloquem frente aos bens culturais produzidos ao longo da história humana, permitindo ter o contato com diversas formas de manifestação artística, de forma tal que tenha relevância para a criança, assim terão acesso como, por exemplo, em

museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, vídeos, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos, sendo articulados com a reflexão das crianças ao aprender.

As artes visuais, não podem, portanto, ser ensinada fora do contexto do desenvolvimento infantil, deve integrar seu cotidiano de maneira a ser pertinente e com sentido para a criança, é através de suas formas, linhas, cores, etc., que a criança poderá, além de expressar-se livremente, organizar o mundo que a cerca, representando-o a partir de sua própria concepção e desenvolvimento cognitivo, e assim entender e interagir com o mundo e as pessoas a sua volta, bem como, ainda ter o acesso ao patrimônio histórico-cultural construído ao longo da história da humanidade.

3. A Criança e o RCNEI

Devemos compreender em primeiro lugar, que ao longo de nossa história, a concepção de criança veio sendo sempre alterada, e portanto não há apenas uma forma de conceber a criança, porém basearemo-nos no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), para entendermos melhor a criança e seu universo.

Quando pensamos na criança, devemos entender que esta é um ser social e histórico. Social porque é na convivência com outras pessoas que vai construindo suas impressões sobre a vida e o mundo e, histórico porque é autora e construtora de sua vida.

Devemos compreender também, que a criança é participante ativa do contexto familiar e que está integrada na sociedade com determinada cultura e momento histórico, e como participante é marcada pelo meio social que a cerca, como também o marca. Dessa forma, a criança tem na família o ponto de referência para que seu desenvolvimento seja integral, (RCNEI, 1998).

Para trabalharmos no espaço educacional, devemos conceber a criança sob todos esses aspectos, social, familiar, cultural, temporal e cognitivo, para assim, sermos capazes de planejar e contextualizar atividades dentro universo infantil. Devemos, portanto, ver a criança como um ser integral, para oferecermos uma educação integral.

O desenvolvimento da criança

O desenvolvimento da criança se dá por completo no sentido em que o meio em que vive não é estático, mas transforma-se junto com o indivíduo, isto é, há uma reciprocidade entre a conduta infantil e os recursos do seu meio, dinamizando e, imprimindo características próprias ao desenvolvimento infantil, (GALVÃO, 1995).

Assim há os fatores orgânicos e sociais que imprimirão essa dinâmica. Os fatores orgânicos são os responsáveis pelo desenvolvimento biológico do indivíduo, ou seja, as fases de desenvolvimento que passam todos nós, no entanto, essas fases são totalmente influenciadas pelo meio social, por essa razão, a duração de cada estágio e as idades a que correspondem são relativas e variáveis as condições sociais de existência, (GALVÃO, 1995).

Entendemos a partir dessa afirmação que não devemos basear-nos no desenvolvimento da criança como sendo cíclico, uma fase seguida da outra, mesmo porque, estamos falando de ser humano, e enquanto ser humano não é possível pontuar com exatidão os estágios de desenvolvimento da criança, pois há muitos os fatores que devemos considerar, como família, valores morais aprendidos, crenças, cultura, e o próprio contexto psicológico, a essa questão temos que, a aquisição das habilidades motoras básicas são muito maisdecisivas para a aquisição de condutas psicológicas superiores, (GALVÃO, 1995)

Por isso não podemos definir um limite terminal para o desenvolvimento do indivíduo, porque para que isso ocorra dependerá das condições oferecidas, pelo meio e do grau de apropriação que o indivíduo fizer delas, (GALVÃO, 1995).

Essa explanação apresentada ajuda-nos a entender que o indivíduo não depende apenas de suas aptidões psíquicas ou cognitivas para desenvolver-se, mas é pela influência do ambiente em que vive que oportunizará ao sujeito condições de crescimento e autonomia, para que seja um ser capaz de influenciar seu entorno, ou a sociedade em que vive.

Segundo a perspectiva walloniana, o desenvolvimento da criança é marcado por conflitos e não acontece de forma linear, esses conflitos são de origem exógena quando acontece entre a criança o os objetos e pessoas ao seu redor, o que é estruturado pelos adultos e pela cultura, e de origem endógena quando acontecem pelo desenvolvimento de estruturas nervosas. (GALVÃO, 1995).

Enfim, a criança é um ser integral que aprende e reage ao aprendizado de forma integral, o meio que a cerca influencia muito sobre que adulto será, um ser crítico, autônomo, ativo no seu processo de crescimento, ou um ser passivo, dependente, e alienado. Por essa razão, a escola de Educação Infantil, deve proporcionar as crianças momentos de aprendizagem que foquem esse ser integral, construtor de sua própria história.

4. As artes Visuais

As Artes: sua Função e importância

A arte não é apenas um caráter funcional, mas algo que complementa o ser humano, Fischer (2002), com variadas fórmulas, satisfaz variadas necessidades, com novas funções a medida que a história do homem evoluiu.

Assim, Fischer (2002), afirma sobre uma necessidade humana de desenvolver-se e completar-se, indicando que somos mais que indivíduos. Dessa forma, entendemos que nós seres humanos temos uma necessidade de complementar um vazio interior, devido as aventuras e desventuras da vida, e na arte em suas várias formas de manifestação encontramos muitas vezes o complemento desse vazio.

Se hoje vivemos em meio a uma sociedade alienada e passiva, frente às mídias televisivas que incitam ao consumo, é o ter ao invés do ser, temos a obra de arte que induz ao raciocínio, ao pensar, e, a interação com a obra ali a sua frente, talvez por identificar-se com ela, ou justamente ao contrário, por aquilo incomodar, perturbar, que fascina. Enfim a arte tem essa capacidade de interagir com o ser humano, fazê-lo identificar-se com aquela peça artística por algum motivo e, assim levá-lo a pensar no curso de um quadro, ou uma peça teatral, ou uma música, ou ainda uma dança, é o momento onde o indivíduo poderá produzir-se a si mesmo, sem censura, pois esse é o modo de existência mais fácil, o SER, simplesmente pelo SER, sem ter que agradar. (FISCHER, 2002).

Nós, enquanto seres inacabados e em constante mudança e aprendizado, necessitamos desse momento de simplesmente ser, sem dever nada a ninguém, sem medo, mas poder sentir-se completo ao interagir, com uma bela pintura, ou uma música que parece contar sua vida, ou extravasar nossos medos e stress com uma dança, ou ver-nos no palco e rir de nós mesmos, é essa a função da arte, completar o ser humano e sensibilizá-lo.

As Artes Visuais

As artes visuais envolvem diversos recursos de formas de expressão, é por meio de desenhos, pinturas, gravuras, esculturas e colagens, utilizando papel, tinta, gesso, argila, dentre outros, que o artista procura representar o mundo real ou imaginário.

Conforme afirma o (RCNEI, 1998), as artes visuais, atribuem significado as sensações, sentimentos e pensamentos do indivíduo, assim, ao organizar linhas, formas e pontos, na pintura, gravura, brinquedos, o sujeito interage com o mundo em sua volta.

É nos rabiscos em um papel que podemos extravasar o stress do cotidiano, ou ao olhar para um quadro pintado por Monet que nos remetemos a uma sensação de aconchego, de paz, ou nas linhas incongruentes de Picasso podemos talvez entender a comédia que é o ser

humano, ou nas mãos que dão forma a argila a delicadeza e leveza que podemos transformar a vida, enfim, a arte visual, assim como outras manifestações artísticas pode ajudar-nos a compreender a vida e a nós mesmos, além de através dela e por meio dela, podermos ter contato com o bem cultural produzido pelo homem ao longo de sua história.

As artes Visuais por serem consideradas Linguagens, conforme afirma o RCNEI, não somente devem ser integradas no componente curricular da Educação Infantil, como são de suma importância.

Com base em tudo o que já foi discutido, percebemos que a Arte Visual torna-se relevante para a criança da Educação Infantil a medida que esta tem a oportunidade de expressar-se, de descobrir seus gostos, seus traços, de organizar sua foram e estrutura, além de ter o contato com obras de artes variadas.

Contudo, o trabalho a ser desenvolvido com a criança requer muita atenção, pois deve ser feito de forma a respeitar as peculiaridades próprias de cada faixa etária. (SILVA, OLIVEIRA, SCARABELLI & COSTA, 2010), afirmam que as artes visuais devem ser trabalhadas não somente para proporcionar a expressão afetiva e a interação social, mas como auxílio para o desenvolvimento da psicomotricidade.

Para o (RCNEI, 1998), a sensibilidade, o pensamento, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição, devem ser trabalhadas de forma integrada, com o intuito de favorecer o desenvolvimento da pontecialidades criativas da criança.

Em ambos, percebemos uma intenção de trabalhar as artes visuais na criança de forma integral e contínua, respeitando sempre a livre expressão da mesma, porém sem deixar de ser assistida.

O desenho infantil, por exemplo, pode ser realizado com o auxílio de diversos materiais como lixa, papelão, papel, madeira, chão, parede, dentre outros. No ato de desenhar, a criança expressa seu lado afetivo com a manifestação orgânica da emoção, a criança usa o papel e o lápis para expressar os seus sentimentos no desenho, a sua relação com a família, os amigos, a escola. (SILVA, OLIVEIRA, SCARABELLI & COSTA, 2010).

Com o avançar de suas expressões artísticas através do desenho, a criança desenvolve também o seu cognitivo, aprendendo a estruturar e organizar seu desenho, passa de um concreto, registrando o que vê, para o abstrato, quando passa a registrar o que está gravado em sua memória. (SILVA, OLIVEIRA, SCARABELLI & COSTA, 2010)

O ato de desenhar é uma atividade que pode apresentar possibilidades diversas de transformação, de reconstrução, de reutilização e finalmente de construção, esse é um trabalho

cognitivo muito elaborado e que se trabalhado pelo professor de forma contextualizada, dentro do universo infantil, com um planejamento que aborde os objetivos e conteúdos dessas atividades, terá suma importância para o desenvolvimento integral do indivíduo, permitindo a este estruturar-se dentro desse mundo complexo em que vivemos.

Dessa forma, as aulas de artes visuais, são tão importantes quanto qualquer outra disciplina e deve ser tratada com seriedade e competências devidas.

5. Considerações Finais

Ao longo dessa pesquisa, pudemos entender de forma mais pertinente o quanto as artes devem ser tratadas com a mesma importância de outras disciplinas, pois dentro das artes há inúmeras nuances como a música, a dança, o teatro, o desenho, que são importantíssimas para que o indivíduo possa compreender-se a si mesmo, além de trabalhar habilidades como a psicomotricidade, tão importante para a utilização de aprendizados sistematizados, nas séries do Ensino fundamental.

Em suma, trabalhar com a disciplina de artes, não é apenas para as horas finais, como que para passar o tempo, tão pouco, para atividades festivas em que somente o adulto faz o trabalho, para ser mostrado aos pais, deixando a criança de lado. Desenvolver aulas de artes é permitir ao aluno que este tenha acesso as culturas e obras produzidas ao longo da história da humanidade, permitindo a este, ressignificar, representar ou reproduzir, compreendendo, a partir desse, ponto a si mesmo. Além é claro da livre expressão e, trabalhos com materiais diversos, assim o acesso as tantas formas e conteúdos existentes na humanidade serão apreendidos pela criança de forma contextualizada e pertinente para esse pequeno ser em constante desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

COSTA, M. L. de O.; OLIVEIRA, S. B.; OLIVEIRA, F. R.; SCARABELLI, L. & SILVA, E. A. da S. **Fazendo Arte para Aprender:** A importância das artes visuais no fazer educativo. Pedagogia em ação, v.2, n.2. Nov. 2010. Disponível em: http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20121204110115.pdf. Data de Acesso: 28/09/2013.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes:** construindo caminhos. Campinas, S.P.: Papirus, 2001. – (Coleção Ágere).

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Koogan, 2002.

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

CONTRIBUIÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Priscila das Neves Godoy[73]

[73] Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade Network, Campus Nova Odessa.

Roberta Guimarães Lacerda[74]

Resumo

Sabemos da grande importânciados jogos na vida das crianças, estando estes nas brincadeiras de rua, nos intervalos da escola, nas brincadeiras familiares ou até mesmo em suas representações imaginárias da realidade. Partindo desse pressuposto, iremos abordar de formar sucinta, as contribuições do jogo simbólico no desenvolvimento infantil. Essa atividade enriquece a identidade da criança, pois em suas brincadeiras de faz de conta ela experimenta e desempenha papéis sociais e representa-os de diversas maneiras, ampliando assim suas concepções sobre a realidade e sobre as pessoas. A criança por meio dos jogos simbólicos é capaz de administrar situações do cotidiano devido à sua compreensão da realidade através de diversas vivências lúdicas, portanto o jogo simbólico adquire uma contribuição relevante para formação da mesma. Com isso ressalto a importância do jogo simbólico no desenvolvimento infantil.

Palavras chaves: Jogo, desenvolvimento infantil, jogo simbólico.

Abstract

We know the important role that games play in the life a child, be they while playing on the streets, at recess in school, in family games or even in their imaginary representations of reality. Working with this presupposition, we will succinctly broach the contributions of symbolic games in infantile development. This activity enriches childrens' identity, because in their make believe fun they experience and perform social roles, representing them in several manners, thus increasing their conception of reality and of persons.

By means of symbolic games, children are able to manage daily real life situations due to their comprehension of reality through several ludic experiences. In this manner, symbolic games achieve a relevant contribution to a child's development. Therefore I reinforce the importance of symbolic games in infantile development.

Keywords: *game, child development, symbolic play.*

1 Introdução

Definir a palavra "jogo" é uma tarefa muito árdua e exaustiva, já que diversos sinônimos como brinquedo e brincadeira vinculam-se ao mesmo significado, nesse aspecto a conceituação de "jogo" torna-se complexa. Segundo Carneiro (2012),

> Não é o uso ou o não uso de um termo que garante que ele está revestido de um mesmo significado. Pode ocorrer que pessoas participantes de um mesmo grupo social e cultural utilizem, de modo diferente, um mesmo termo. Quando isso ocorre, podem haver confusões que levam a uma descaracterização do termo em uso. (CARNEIRO, 2012, p 38).

[74] Graduada em Pedagogia e Educação Física; Especialista em Atividade Motora Adaptada –Unicamp; Especialista em Libras nível I –concluído e II (em execução); Mestranda pela Faculdade de Medicina de Jundiaí; Docente da Faculdade Network; Docente do Ensino Fundamental I- Paulínia;

Ao pronunciar a palavra jogo, cada indivíduo pode entendê-la de diversas maneiras, pode-se estar relacionado aos jogos de xadrez, amarelinha, mímicas, bilboquê, dominó, faz de conta, regras, embora eles recebam a mesma denominação, cada jogo tem suas características, por exemplo, no jogo bilboquê há uma forte presença da coordenação motora, já a amarelinha propicia o desenvolvimento de conceitos matemáticos, porém sabemos que alguns autores contestam esta utilização do jogo ligado diretamente à pedagogia, já que esta forma de 'utilizá-lo' descaracterizaria sua gênese. (Carneiro, 2012), desta forma podemos afirmar que cada jogo tem sua contribuição no desenvolvimento infantil.

> Dentro da variedade de significados, são as semelhanças que permitem classificar jogos faz de conta, de construção, de regras, de palavras, políticos e inúmeros outros, na grande família denominada jogos. Para se compreender a natureza do jogo, é preciso, antes de tudo identificar as características comuns que permitem classificar situações entendidas como jogo nessa grande família: em seguida, precisar diferenciações que permitem o aparecimento de suas espécies (faz de conta, contrução etc.) (KISHIMOTO, 2003, p 3).

Os jogos têm diferenças e semelhanças, que fazem com que se distanciem ou se aproximem entre si, com essa abundância de significados temos que tomar cuidado ao tentar defini-lo, pois se tentarmos realizar tal tarefa de qualquer maneira, poderíamos desconsiderar o que é essencial à essa definição.

Segundo Kishimoto (2003), para que possamos compreender o jogo de forma simples, devemos, antes de tudo, saber identificar as características comuns e suas diferenças, assim observaremos o aparecimento dessas classificações.

Caillois (1990) comprova a complexidade em definir o conceito do jogo:

> A heterogeneidade dos elementos estudados sob o nome de jogos é tão grande, que se é levado a supor que a palavra jogo não passa de um mero ardil que, pela sua enganadora generalidade, alimenta firmes ilusões acerca da suposta familiaridade de condutas diversificadas. (CAILLOIS, 1990, p 187).

No entanto não podemos somente encontrar um termo que seja de acordo com determinada língua, temos que nos atentar a conhecer sua representação na sociedade e seu papel social e, posteriormente, inserido nela.

Cabe ressaltar que, ao longo desse artigo, não discorreremos sobres as diferentes classificações de jogos, pois optamos em apresentar somente uma categoria, que se refere ao jogo simbólico. No entanto, sem desconsiderarmos as contribuições dos demais jogos no desenvolvimento infantil.

1 Jogo e cultura

Sabemos que existem diversas definições para o jogo, mas iremos partir da idéia de que o jogo não é somente uma ferramenta de atividade infantil pela qual a criança utiliza suas habilidades físicas e mentais e sim uma atividade prazerosa.

Huizinga (2000) concebe o jogo como atividade livre e voluntária, onde se brinca por prazer e liberdade, nada pode ser imposta à criança, pois ao impor perde totalmente o sentido do jogo, que é ser livre. Segundo Huizinga (2000, p. 9) "Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação

forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo, definitivamente, do curso da evolução natural". Então sendo a principal característica do jogo a liberdade, não podemos forçar os jogadores a jogarem, pois essa ação seria involuntária e obrigatória. De acordo com esse entendimento, o jogo não deve ter hora e nem lugar, deve ser uma atividade onde as crianças sintam prazer no que estão fazendo e se desenvolvendo a partir dele.

A criança quando brinca, está deixando de lado seus conflitos, suas frustrações, enfatizando somente seu prazer naquele determinado momento, "é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo" (HUIZINGA, 2000, p. 6).

Para Huizinga (2000), os jogos estão ligados a todas as fases da nossa vida, inicia-se como base para o surgimento e desenvolvimento da nossa civilização, interfere na organização cultural das sociedades. Vemos que a essência do jogo está fortemente ligada à sua intensidade e sua capacidade de excitação o que evidencia, a todo o momento, o elemento lúdico.

Segundo o autor, primeiramente, utiliza-se como geratriz do material que construirá as vivencias humanas para a experienciação do mundo do jogo, a cultura, pois é dela que advêm as experiências iniciais de qualquer criança. Após esta construção de vivências corporais e emocionais, a criança terá possibilidade de se desenvolver de forma autônoma no mundo do jogo, podendo escolher as diversas possibilidades de prazer que este mundo lhe proporcionará.

É importante ressaltar que cada local tem suas tradições e que nelas estão impregnadas as mais diversas formas de jogos. Brougère (2008) discute que a partir da cultura da própria criança é possível desenvolver uma cultura lúdica, pois só existe o jogo, sem sermos redundantes na afirmação, se houver cultura lúdica. Constata-se então, segundo Brougère (2008, p. 3) que "A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana".

A cultura lúdica só pode ser entendida se estiver ligada com a cultura da sociedade, fazendo uma ponte entre as duas, cada criança compartilha sua história de vida, no entanto existem diferenças entre a cultura lúdica dos meninos e meninas, pois cada um vai brincar com elementos diferentes e que lhes gerem interesse. Brougère (2008) afirma que "A cultura lúdica é a soma de tudo isso, considerando o resultado da vida de cada um". O fato é que a experiência lúdica não é a mesma para todas as crianças.

2 Jogo simbólico

Com o aparecimento da linguagem e da representação, a partir do segundo ano de vida surgem os jogos simbólicos. De acordo com Piaget (2009), a criança tem contato direto com o real, podendo ser representado utilizando à imitação, favorecendo assim a função simbólica, no seu imaginário a criança altera seu desejo através do faz de conta.

Todavia, nesse jogo a criança tende a reproduzir todas as relações que predominam em seu meio ambiente, assimilando-as e se auto-expressando. Ela faz uso das relações com seu meio social e as representa em suas brincadeiras simbólicas aquilo que não foi possível tornar real. No jogo faz de conta a criança adquire acesso ao símbolo, tendo representações mentais das suas ações.

> O símbolo não só permite a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. (KISHIMOTO, 2006, p.39).

O jogo simbólico é a representação corporal exercida pela criança através de seu imaginário, onde predomina a fantasia, mas a atividade psicomotora está presente, pois ela esta inserindo a criança na realidade.

Esta vertente tem características como qualquer outro tipo de jogo, vejamos suas principais características:

- ausência de regras, a menos que a criança as crie;
- desenvolvimento da fantasia e imaginação;
- não tem um objetivo explícito pela criança;
- torna-se uma lógica própria com a realidade, assimilando a realidade ao "eu";

> O jogo de faz de conta envolve uma combinação de cognição, emoção, linguagem e comportamento sensório-motor, assim, pode fortalecer o desenvolvimento de densas conexões no cérebro, além de fortalecer a futura capacidade de pensamento abstrato (PAPALIA, 2010, p. 292).

A criança se insere no faz de conta a partir das representações que tem ao longo de sua infância, tendo como exemplos os adultos, a inversão de papéis, o uso de brinquedos para representar determinada situação. Para Vygotsky (1991),

> O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda função simbólica do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 1991, p. 143).

O mesmo autor cita que o jogo e a brincadeira são atividades específicas da infância, onde se utiliza sistemas simbólicos que recria a realidade infantil, englobando o contexto social e cultural da mesma. É a partir da segunda fase desta criança, caracterizada pela imitação, que ocorrerá a imitação dos modelos adultos à sua volta.

Observa-se, nesta reflexão que o jogo faz de conta faz parte da imaginação da criança. Neste universo, ela utiliza os brinquedos na representação de suas brincadeiras, como por exemplo: fazer uma boneca representar um bebê, utilizar a toalha de banho como capa de super herói, dentre outros. São diversos os brinquedos que ela utiliza em suas representações e isso faz com que ela saia do seu cotidiano e passe a exercitar sua imaginação e criatividade, Vygotsky (1991) cita que

> O comportamento da criança nas situações do dia a dia é, quanto a seus fundamentos, oposto a seu comportamento no brinquedo. No brinquedo, a ação está subordinada ao significado: já, na vida real, obviamente ação domina o significado (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

Quando a criança desenvolve o jogo simbólico, ela está ensaiando papéis e comportamentos semelhantes aos dos adultos, nesta representação, ela estará projetando valores e hábitos, que auxiliarão na formação posterior de seus conceitos como ser humano em constante construção. Com esta constante construção, vemos que ela não está preparada integralmente, pois está atuando no mundo imaginário e a partir disso ela cria uma zona de desenvolvimento proximal que se forma a partir dos conceitos já adquiridos. Sintetizando, podemos afirmar que a regra e a situação que a criança imagina caracterizam o jogo infantil, Vygotsky (1991).

Para Piaget (2009), a imaginação da criança acaba se tornando uma atividade que visa deformar a realidade, enquanto que para Vygotsky (1991), a partir do que a criança conhece ela cria novas oportunidade em seu meio social, em função de suas necessidades e desejos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), para que o faz de conta torne-se parte do cotidiano das crianças, é necessário que se organize espaços e materiais para inserir as crianças no jogo. Ressalta que:

> Ainda com relação ao faz-de-conta, o professor poderá organizar situações nas quais
> as crianças conversem sobre suas brincadeiras, lembrem-se dos papéis assumidos por si e pelos colegas, dos materiais e brinquedos usados, assim como do enredo e da seqüência de ações (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p. 50)

Com isso observamos, que o jogo faz de conta é essencial para a criança em fase de desenvolvimento, pois visa exercitar suas capacidades motoras e emocionais já que ela representa suas vivências simbólicas, pulando, girando, empurrando, imaginando e buscando coerência de suas fantasias com a realidade que pertence.

3 O jogo simbólico como referência para o desenvolvimento infantil

Iremos nesse tópico abordar a importante contribuição do jogo simbólico para o desenvolvimento infantil, abrangendo os aspectos cognitivo, afetivo, motor e social.

Começamos enfatizando o referencial curricular nacional da educação infantil, que argumenta:

> Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p. 23)

Algo interessante que podemos acrescentar é, como cita Vygotsky (1991), a zona de desenvolvimento proximal, ela é muito interessante, pois é definida entre o nível de conhecimento atual da criança e o próximo. A partir do momento que a criança resolve seus problemas sem auxilio de um adulto ela está atingindo essa zona de desenvolvimento, pois ela fará sozinha aquilo que, atualmente, ela faz com a cooperação de outros. Aqui podemos, sem medo de estarmos incorrendo em um sério erro, abordar o jogo simbólico.

Para o autor, não é todo o jogo que possibilita que a criança alcance novos níveis de desenvolvimento, neste sentido, o jogo simbólico representa um referencial muito importante, pois existem condições para que isso ocorra, por exemplo: a forte presença de situações imaginárias, a sujeição a determinadas regras, enfim, situações que podem integrar a criança

nas atividades dos adultos, incorporando novos valores e hábitos, gerando assim o desenvolvimento intelectual da criança.

Para Piaget (2009), o surgimento do jogo simbólico, possibilita à criança interagir com o objeto de desejo através da imaginação, para tanto é necessário que ela se insira em um mundo ilusório, onde fará suas escolhas através da imitação e representação dos adultos. Piaget (2009) ressalta a importância do papel do jogo simbólico quando afirma:

> Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completos, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções [....]. (Piaget, 2009, p. 55 a 56).

Segundo Piaget (2009), os aspectos afetivos caracterizados pela personalidade da criança, seus sentimentos e cognitivos representado pela inteligência da criança, noções de tempo, casualidade e espaço, aparecem na criança no início da fase simbólica, que gera a assimilação do meio através do jogo. Nos aspectos afetivos, além da personalidade da criança e sentimentos, existe a curiosidade que é indispensável para o desenvolvimento da sua inteligência, pois através dela ocorre a assimilação de novos conhecimentos, manifestada quando conhece algo novo e tenta manuseá-lo. A partir do momento que a criança joga, transparece seus sentimentos seja de tristeza, alegria, excitação ou agressividade. A motivação também faz parte dos aspectos afetivos, pois se caracteriza pelo empenho de realizar algo novo, que exija certa dificuldade, reflexão e atenção em determinados momentos.

Podemos observar que no processo de desenvolvimento da criança, a utilização dos jogos torna-se indispensável, pois aprimora-se os aspectos afetivos, cognitivos e motores (coordenação, velocidade, agilidade, equilíbrio, potência).

Segundo o referencial curricular nacional da educação infantil (1998), a relação do faz de conta com o desenvolvimento da criança é de grande importância, pois a partir dela a criança se expressa livremente, reproduzindo experiências, utilizando sua importante ferramenta a imaginação, possibilitando a construção da identidade da mesma. As regras de convivência preparam e adéquam a criança ao seu meio social, mas a motivação é sempre individual.

Para Kishimoto (2003), o jogo faz de conta, é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, a representação age sobre a assimilação, contribuindo no seu aprendizado.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), aponta que a imaginação, a compreensão do mundo e de si mesmo e a significação contribuem para o processo de desenvolvimento.

Portanto, cabe ressaltar que o jogo simbólico interfere constantemente no desenvolvimento infantil, seja na parte cognitiva, afetiva, motora e socialmente, a criança é um ser que muda de acordo com sua fase, assim a fase simbólica contribui fortemente para que esse desenvolvimento ocorra.

4 Metodologia

Este trabalho se baseia em uma pesquisa bibliográfica, na qual foi realizada uma busca por referências que abordam o tema, encontrados em periódicos, livros, artigos e internet. Cruz & Ribeiro (2007), a respeito da pesquisa bibliográfica diz que:

> Pode ser realizada independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema. (CRUZ,RIBEIRO 2007, p.60).

Não existem regras fixas para uma pesquisa bibliográfica, mas seguimos alguns aspectos que julgamos ser importantes nesse caso, como exploração das fontes bibliográficas, artigos relacionados ao tema, revistas, etc. Após a coleta dessas fontes, passamos a uma minuciosa leitura do material, retendo-nos às partes essências para o andamento do estudo, elaborando fichas com os resumos, relevantes, sobre o material consultado, concluindo assim a partir da análise de dados a importância do jogo simbólico no desenvolvimento infantil.

Tivemos como referencial teórico as contribuições de Brougère (2008), Caillois (1990), Kishimoto (2003), Piaget (2009), Carneiro (2012), Scáglia (2001), Freire (2003), Reverdito (2008), Vigotsky (1991), entre outros.

A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador manipular informações fazendo a análise da mesma e explorando novos assuntos onde a problemática não tenha sido totalmente resolvida, Lakatos (1991) defende que a pesquisa bibliográfica, não é mera repetição de um assunto já abordado, mas sim uma possibilidade de abordar o mesmo tema com um enfoque diferente, podendo chegar a conclusões inovadoras.

5 Considerações Finais

No decorrer deste artigo, foram elencados estudos que evidenciaram o jogo simbólico como ferramenta primordial para o desenvolvimento infantil. Houve uma contribuição significativa nesse aspecto, pois beneficiou todos os aspectos do desenvolvimento infantil, visando contribuir para o entendimento do jogo simbólico.

Entendemos que há influência do jogo simbólico no desenvolvimento infantil, pois ele auxilia no acréscimo cognitivo, afetivo, motor e social da criança. Através de suas brincadeiras estimula sua imaginação criando e recriando sua identidade. Através do faz de conta a criança representa diversos papéis sociais, expressando suas necessidades.

De acordo com Piaget (2009), a criança apresenta diversas modificações no âmbito do seu desenvolvimento geral, na medida em que isso acontece ela progride, conhecendo a realidade à sua volta.

Para Vygotsky (1991), a relação entre a imaginação e a atividade criadora é estreita, no jogo faz de conta ela produz e representa muito além daquilo que já viu.

Através desta pesquisa é possível entender o quanto o jogo simbólico contribui para o desenvolvimento infantil, pois interfere claramente no processo cognitivo, afetivo e motor e social.

Conclui-se então, que todas as contribuições do jogo simbólico, possuem extrema importância para todos os aspectos citados no decorrer do trabalho, sendo significativo nesse processo.

Agradecimento

Agradeço á todos que acreditaram em mim, minha família, amigos e minha orientadora Roberta Guimarães pela paciência e compreensão na finalização desse trabalho. Obrigada

Referência

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. O jogo na educação física: concepções dos professores. São Paulo: Phorte, 2012.

CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens.** Lisboa: Cotovia, 1990.

CRUZ C. RIBEIRO U. **Metodologia Científica: Teoria e Prática.** 2º ed. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2004.

FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática corporal. São Paulo, Scipione, 2003.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. 4º ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, (Org). **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira,2003.

_____. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

PAPALIA, D. E. **Desenvolvimento Humano/** Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman; Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi. 10º ed. Porto Alegre: Amgh, 2010.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação/** Jean Piaget; tradução de Alvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

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

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão.** São Paulo: Editora Phorte, 2009.

SCAGLIA, J. A. **Inquietações pedagógicas: o jogo-trabalho na Educação Física. In: Escola Currumim: tateios pedagógicos.** Campinas: Escola Currumim, 2001.

VYGOTSKY, **A formação Social da Mente.**São Paulo: Martins Fontes, 1991.

http://brinqueeaprenda.blogspot.com.br/2009/05/ludico-piaget-x-vygotsky-o-jogo.html. Data de acesso: 15/07/2013 Horas: 20:00

http://www.veracruz.edu.br/cevec_informa/06_2009/doc/monografia_emanuela_silva.pdf Data de acesso: 16/07/2013 Horas: 20:30

http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/o_jogo_e_a_aprendizagem.pdf Data de acesso: 18/07/2013 Horas: 21:00

http://brinqueaquarela.blogspot.com.br/2009/03/estagios-de-desenvolvimento-segundo.html
Data de acesso: 20/07/2013 Horas: 22:00

QUANDO A ESCRITA DEIXA DE ACONTECER NO ENSINO FUNDAMENTAL: O DESINTERESSE PELA REDAÇÃO

Carolina Reinaldo Rocha de Gouvea[75]
Angela Harumi Tamaru[76]

[75] Graduanda do curso de Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (carolejether@hotmail.com).

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

Resumo

O presente artigo versa sobre questões referentes ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Tem como objetivo verificar se ocorre o desinteresse, por parte de alunos e professores, neste tipo de comunicação e, em caso afirmativo, quando este problema acontece. O pensamento é parte importante neste processo e cabe ao professor levar o aluno até ele, dando-lhes o acesso ao letramento em aulas com conteúdos significativos condizentes a suas experiências e vivências anteriores à escolarização para que ocorra evolução no conhecimento, levando em consideração a diversidade cultural dos integrantes da sala de aula.

Palavras-chave: Pensamento, aprendizagem significativa, alfabetização emocional, desinteresse e dificuldade de aprendizagem.

Abstract

This article deal with issues related to the teaching and learning of writing, in the initial grades of Elementary School. It aims to determine if occurs disinterest, on the part of students and teachers, in this type of communication and, if so, when this problem happens. Thinking is an important part in this process and it is up to the teacher to take the students to it, giving them access to literacy class with meaningful content related to their lived experiences prior to school enrollment to occur developments in knowledge, taking into account the cultural diversity of members of the classroom.

Keywords: Thinking,meaningful learning, emotional literacy, disinterestand learning difficulties.

1 Introdução

Logo no primeiro ano do curso superior, senti a dificuldade que existe em ler e escrever no formato acadêmico. Questionando-me sobre esse fato, retomei antigas lembranças sobre meu próprio processo de escolarização, o Ensino Fundamental, recordando-me das exaustivas trocas de professores, cuja falta de vínculo prejudicou muito meu desenvolvimento, da falta de bibliotecas e materiais impressos no alcance das nossas mãos, silenciando-nos. Se foi este meu problema, não posso comprovar, mas, ao longo de quatro anos de formação no curso de Pedagogia, percebi que aprendemos a linguagem escrita toda a vida e nunca é tarde para aprender.

Observando os alunos nas escolas em que trabalhei, percebi a facilidade que alguns têm em escrever, mas muitos outros não se interessam pela escrita. Nas conversas entre os colegas professores, muitos questionam a ausência de escrita por parte de alguns alunos.

A aprendizagem da escrita infantil tem sido alvo de vários estudos e seguem inúmeras linhas teóricas. Até há pouco tempo, uma visão tradicional abordava questões sobre "como o professor ensina", atualmente a questão é outra "como o aluno aprende," numa visão construtivista.

O ensino aprendizagem da linguagem escrita nas escolas não é, de maneira alguma, simples, e a teoria a respeito do assunto é complexa e variada. Mas é estimulante e fascinante. Nesse sentido, surgiu-nos uma questão, pensando numa turma de segundo ano, do Ensino Fundamental, diversificada, em que os alunos não pensam nem refletem da mesma maneira.

Eles passaram pela Educação Infantil ao mesmo tempo e, mesmo assim, algumas se interessam pela linguagem escrita como forma de se comunicar que é, e outras não... Falta algo neste processo que algumas delas se envolvem com o processo da escrita e outras não?

O aprendizado e a ausência de escrita do aluno devem ser investigados, para posteriormente ser associada a algum distúrbio se for o caso. No processo de ensino, o professor precisa ter condições de reconhecer esses sinais. A escrita é uma linguagem que necessita ser ensinada, diferente da linguagem oral que qualquer indivíduo inserido socialmente aprende.

Atualmente, a escrita e a leitura não são exclusivamente o objetivo educacional, o terceiro elemento fundamental neste processo é o letramento, o uso social dessas linguagens. O processo ensino-aprendizagem envolve as experiências e vivências dos alunos, em que o pensamento cognitivo é despertado, numa aprendizagem significativa, com uma expectativa dialógica e responsiva do interlocutor, que lhe proporciona o direito de resposta. A base da aprendizagem da escrita é o pensamento, que pode ser aguçado em atividades significativas, que ficam dependentes de uma educação global do aluno, buscando uma alfabetização emocional.

2 Revisão teórica

Em sua obra **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas eeducacionais**, o Dr. em educação Jaime Luiz Zorzi destaca questões referentes ao processo de aprendizagem da linguagem escrita e os possíveis entraves ou distúrbios que podem atravessar este percurso. Segundo o autor, "estaremos falando em educação, pensando não somente em nossos pacientes ou filhos, mas sim em milhões de crianças que não conseguem ter acesso ao letramento, ou que acabam apropriando-se de maneira somente limitada do que consideramos a linguagem escrita." (2003, p. 9). Destaca, ainda, que os profissionais em educação que trabalham com o desenvolvimento infantil e com a aprendizagem devem estar cientes e ter plenas condições de identificar quando há distúrbios (não é diagnosticar, grifo nosso) ou a falta de aprendizagem é decorrente da falta de condições para que o aluno aprenda.

Nem sempre os sinais ou sintomas da ausência de escrita do aluno podem ser caracterizados um distúrbio que precise de encaminhamento a um especialista, pois existem mais fatores desencadeantes do desinteresse do aluno pela escrita, portanto cabe ao professor investigar e avaliar cada caso.

A aprendizagem do sujeito envolve, dentre outros, dois tipos de linguagens, a oral e a escrita, em um primeiro momento, cabe diferenciá-las. A linguagem oral, segundo Zorzi (2003), "é uma herança biológica, hereditária", nascemos para falar, o que nos caracteriza como seres humanos e que nos diferencia dos outros animais. Conforme Curto, Morillo e Teixidó (2000), "as crianças aprendem a falar espontaneamente, por mera imersão num universo oral, familiar". Para Zorzi (2003), "a linguagem escrita, por sua vez, é uma herança cultural, a aprendizagem da linguagem escrita requer que alguém o ensine, ou seja, por meio de uma intervenção social planejada para este fim". O sujeito, então, deve estar incluído numa sociedade com acesso ao letramento, para que tenha a oportunidade de aprender a ler e escrever de maneira satisfatória.

Tomando por base estes dois pontos, Zorzi (2003) pondera que "podemos compreender por que crianças que foram capazes de adquirir linguagem oral e que a dominam de forma eficiente podem não vir a aprender a escrever". A aprendizagem não é garantida somente com as "habilidades individuais", o sujeito deve ser submetido a condições sociais e educacionais, favoráveis e apropriadas para que ele passe de uma condição de analfabeto e não tenha um domínio precário da língua escrita.

Para Zorzi (2003), “aprender a ler e escrever tem uma dependência muito grande de um conjunto de condições sociais... Em nossa cultura, as escolas foram criadas para assumir tal papel”.

As autoras Santos e Navas pontuam acerca da escrita:

> O objetivo da escrita não é simplesmente o registro da fala, mas transmitir mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos linguísticos, pressupondo uma análise da linguagem. ...uma forma de mediação linguística, criada de acordo com as necessidades de uma sociedade com demandas culturais determinadas. (2002, p. 2)

Em estudos recentes no processo de escolarização, a preocupação deixou de se restringir somente a aprendizagem da leitura e da escrita, surgindo a necessidade do uso social destes conhecimentos, ou seja, o letramento, que, segundo Soares (2006), “é o resultado da ação de letrar-se”, no que vai além da aquisição das “tecnologias” para ler e escrever, de modo que “apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade”. Mas, para que essa afirmação venha a se concretizar no ambiente escolar, Soares (2006) afirma existir condições para o letramento, defende uma “escolarização real e efetiva para a população” e “disponibilidade de material de leitura”.

Desde pequenas, antes mesmo de entrarem na escola, as crianças precisam ter contato com o mundo letrado, ter acesso a revistas, livros, jornais, etc. Elas já assimilam, mesmo não sabendo ler, a existência de uma linguagem escrita representativa, que utiliza letras, números.

No processo de alfabetização escolar, a criança “constrói e reconstrói” seus conhecimentos sobre a escrita de acordo com sua subjetividade, mas deve ser motivada, estimulada a fazer parte de um ambiente alfabetizador (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010)

As autoras abordam o “erro” como “construção conceitual”, a partir dele, a criança confronta as informações, originando conflitos cognitivos, estimulando a aprendizagem. “Isso se a criança for tratada pelo professor como capaz de pensar e fazer as atividades de leitura e escrita. ” (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p. 40) Portanto, nesse processo, a criança deve ter em mente que, se ela escreve de acordo com suas experiências, sentimentos, está fazendo-o para um interlocutor. “Escreve para alguém e deseja que o outro saiba o que escreveu. Isso prioriza, na prática pedagógica, o trabalho com o texto significativo”. (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p. 41).

A criança precisa nesse processo se expressar livremente, a ação do professor deve ser de mediador e estimulador da aprendizagem, segundo as autoras:

> Quanto mais a criança for estimulada a experimentar escrever e ler, quanto mais ela puder exercitar a leitura e a escrita livremente, sem pressões, sem censura, ou correções constantes, maior a possibilidade de desenvolver uma atitude positiva em relação a esse processo. (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p. 41).

A criança, fazendo uso da função social da escrita, que é se comunicar, transmitir uma ideia, a leitura, por sua vez, também adquirirá sentido como texto, não se tornando mero exercício de decodificação de sinais. (SOARES; AROEIRA; PORTO, 200, p. 41) Portanto o processo de leitura e escrita deve ser intrigante e prazeroso para a criança.

Sobre a prática do professor alfabetizador, as autoras fomentam:

> Nesta prática o professor não pensa, não faz e não fala pelo aluno. Dá tempo, espaço e oportunidades para que ele próprio pense, faça e fale a respeito de suas ideias e experiências. O professor não espera nem pré-determina respostas e desempenhos únicos, padronizados. Ao contrário, procura analisar, compreender e valorizar os resultados de cada um. Ele sabe que respostas diferentes são resultantes de níveis de evolução do processo do conhecimento, de variações culturais, ambientais, de concretas condições sociais e individuais do aluno. (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p. 45).

A atuação do professor é de fundamental relevância no processo de aprendizagem da leitura e escrita, ele dará subsídios necessários para que a criança avance e conquiste a escrita convencional, segundo as normas linguísticas e a ortografia, respeitando o tempo e a individualidade de cada aluno nesse processo. A criança, então, aprende com o meio, com a troca de experiências e com os "erros", e não com a coerção, ofensas e punições.

A escrita, em geral, está inserida fortemente no cotidiano das pessoas, sendo difícil imaginar uma sociedade sem escrita. Pensando assim, como é possível diagnosticar entre os estudantes o desinteresse por esta linguagem?

Os autores Curto, Murrilo e Teixidó (2000) propõem uma aprendizagem significativa da linguagem escrita, o fator principal é o pensamento, as ideias dos alunos e seus professores no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita. "Uma aprendizagem significativa é aquela que se incorpora a um pensamento e o modifica para melhorá-lo. Deve estar de acordo com o pensamento infantil que se quer melhorar e com o que queremos ensinar." (p. 68).

Escrever e ler, segundo eles, são instrumentos de comunicação, expressão de ideias, experiências, opiniões, sentimentos e também formas de relembrar o passado através de escritos de outros seres humanos, do que pensaram, sentiram. Ainda argumentam haver técnicas para este processo, mas, se não forem colocados para os alunos os objetivos de escrever e ler, o significado fica reduzido e pode levá-los a confusões: "escrever e ler para ser aprovado, para contentar o professor, para usar somente na escola; sentir que ler e escrever é chato, arbitrário, impessoal, etc." (p. 69).

Destacaram, dentre outras, algumas finalidades ou intenções, a que nos destinamos quanto utilizamos a linguagem escrita: "estudar, aprender, conhecer, aprofundar conhecimentos", e estes exemplos devem ser vivenciados, experimentados no cotidiano da sala de aula, com o "significado explícito: textos para fazer algo útil, tal como nós adultos o fazemos." (p. 69).

Segundo Leal (2005), um aluno que produz um texto, usando sua linguagem particular, busca também um diálogo e uma relação com o interlocutor. Sendo assim, um momento de "produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas." (p. 55) Mas, nesse momento de aprendizagem do aluno, o que obtém de resposta é o "silêncio, uma nota, um visto", o aluno vê desmoronar qualquer possibilidade de interação.

O texto passa a ser um produto fechado em si mesmo, e a lógica do aprendizado se inverte, "o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido." (p. 55) A autora cita Bakhtin, que é muito pertinente: "se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica." (1992, p. 350) A produção do aluno se encerra nesse momento e vai para de arquivo como um objeto qualquer, encerrando-se o diálogo. Portanto, para quem ensina a escrever, é relevante entender e receber a palavra do aprendiz, que ele produz um texto de acordo com sua existência histórica e social, determinado pelo mundo cultural e simbólico em que está inserido. Segundo Leal (2005), "os aprendizes de produção de texto (como quaisquer outros) são sujeitos que interagem verbalmente, isto é, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa e o fazem a partir de um lugar

social e histórico determinado.” Este trabalho com a língua escrita é determinante e fonte de aprendizado dessa modalidade de comunicação, o aluno deve avançar em seus conhecimentos, não esperar que passe de ano, se o objetivo está na aprendizagem significativa, o aluno espera a resposta “ativa” do professor.

A autora valoriza o texto do aprendiz pelo seu conteúdo, pela mensagem que quis passar e não para correção de erros ortográficos. Estes pormenores servem de diagnóstico para o planejamento do professor, para determinar o que ele precisa ensinar. Assim conclui Leal (2005): “é o contrato ético entre os sujeitos, o respeito mútuo, os conhecimentos que cada um possui sobre a língua que poderão indicar e sustentar atividades significativas que possam conduzir consequentemente a uma aprendizagem também significativa.”

Os autores citados Curto, Murillo e Teixidó (2000) têm uma visão “construtivista” em relação à aprendizagem da língua escrita, e Leal possui uma visão interacionista, mas ambos convergem na questão da necessidade de uma “aprendizagem significativa”, seja na utilidade dos textos ou no diálogo entre aprendiz e professor.

Ambos abordam também uma educação para a diversidade. Segundo Leal (2005), os fatores determinantes dessa interação, “conhecimentos prévios, visão de mundo, conhecimentos linguisticos”, não se expressam da mesma maneira em todos os alunos, eles são diferentes entre si, e cabe sim ao professor buscar essas marcas individuais, numa interlocução coletiva, pois “diferentes são os sujeitos, diferentes são as experiências vividas e diferentes são as reações dos sujeitos em uma dada situação de interlocução”. (LEAL, 2010, p. 65)

Para Curto, Murillo e Teixidó (2000), trabalhar com a diversidade, na atualidade, a escola que almeja uma interação e uma cultura da diversidade deve ver a diversidade como uma “riqueza”, não como “obstáculo”. Para que isso ocorra, a mudança do ensino deve ser geral, no pensamento dos professores e nos critérios institucionais, o avanço estaria fundamentado na aprendizagem a partir de suas “possibilidades.” Assim, os autores colocam como objetivo para a aprendizagem dos alunos: “O objetivo não é que todos aprendam igualmente, isso seria impossível. O objetivo é que todos possam trabalhar reflexivamente e construir o pensamento, coletivamente. Que ninguém se chateie, que ninguém se sinta fracassado nem marginalizado.” (p. 73).

Sabemos, então, que, em uma classe escolar, a diversidade cultural entre alunos e a comunidade escolar, suas vivências e experimentações serão variadas, alguns alunos vão interessar-se por atividades de leitura e escrita, mas alguns não. Portanto a importância de “atividades significativas”, segundo Curto, Murillo e Teixidó (2000), a diversidade e a aprendizagem significativa estão relacionadas, a leitura e escrita é uma “atividade cognitiva”

e necessitam do “pensamento reflexivo”. Definem a escrita: “escrever é muito mais do que um problema gráfico, assim como ler é muito mais do que reconhecer letras. O fundamental é que a criança pense, e que a escola a ajude a construir seu pensamento de acordo com os objetivos educativos”. (p. 79)

Nessa perspectiva de uma aprendizagem significativa para os alunos, em que o pensamento cognitivo está intrinsecamente relacionado e de forma fundamental no processo ensino aprendizagem, Antunes pondera e acrescenta acerca da necessidade de uma alfabetização emocional neste processo. Acrescenta:

> Considerando esses estudos e analisando-os através de uma perspectiva educacional, é possível afirmar que um trabalho com a aprendizagem significativa é mais eficiente para estimular o aprendizado do aluno de que um trabalho onde são usados apenas os recursos de aprendizagem mecânica; que distúrbios de atenção podem ser corrigidos ou minimizados quando se envolve o aluno em procedimentos que despertam seu sentido de coerência, motivação e interesse, e que a

> Alfabetização Emocional, ainda que jamais tire do indivíduo o poder de seu arbítrio, pode ajudá-lo a perceber seus estados emocionais e melhor administrar eventuais explosões, se efetivamente deseja fazê-lo. (2011, p. 17)

É função da escola, e do professor, portanto, preparar o aluno para o aprendizado, usando informações, seja em jogos e/ou atividades significativas, que acrescentem conhecimento cognitivo ao aluno, partindo de suas vivências e experiências anteriores, novos conteúdos a serem utilizados e compartilhados no cotidiano escolar, sempre o motivando e valorizando seu desenvolvimento, pois a escrita permanecerá na sua rotina durante todo o processo de escolarização, ou seja, não será utilizada somente no período de alfabetização, mas durante toda a vida escolar e extraescolar.

3 Metodologia

Utilizaremos neste artigo, como instrumento de pesquisa, duas estratégias de coletas de dados. Na primeira, de observação, acompanharemos a rotina escolar, junto à professora regente, em uma classe de segundo ano do Ensino Fundamental. O foco desta análise é o processo inicial da alfabetização, o ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Na segunda estratégia aplicaremos questionários aos alunos e professores das classes de segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental. Serão investigadas questões como ausência de escrita.

Foram aplicados dois questionários, um destinado a 10 alunos de cada sala, sendo um total de 4 turmas, portanto 40 no total, indicados pela docente regente, e o outro destinado aos próprios professores, num total de 4. Os alunos foram selecionados pelos seguintes critérios, cinco que produzem a linguagem escrita e os demais que apresentam dificuldades nesse processo. Foram aplicadas sete questões distribuídas entre abertas e fechadas.

Essas classes escolares são periféricas, localizadas na região de Campinas-SP. A escola possui classes do Ensino Fundamental ciclo I e II e Ensino Médio.

4 Resultados e discussões

A análise da pesquisa está baseada em dois questionários, destinados a professores e alunos. Cada questionário contém sete perguntas, sendo elas bem específicas ao tema, qual sejam, desinteresse e dificuldades no ensino-aprendizagem da linguagem escrita nas séries iniciais do Ensino fundamental.

A primeira pergunta feita aos alunos foi sobre a realização da atividade de produção de texto na sala de aula. Tendo unanimidade de resposta positivas, constatou-se que a professora trabalha essa atividade e os alunos a reconhecem. Entre os professores, também se procedeu dessa forma, constatando-se que aplicam e utilizam essa atividade na sala de aula.

A segunda questão abarca a frequência da aplicação da atividade, sendo constatado, em sua maioria, que a produção de texto é feita por alunos e professores uma vez por semana.

Sobre os gêneros utilizados em sala de aula, da terceira questão, 75% dos professores trabalham com textos literários e instrucionais, 50% com textos jornalísticos, 25% com textos científicos e humorísticos. A maior diversidade de textos foi contemplada pela professora do 4º ano.

Os alunos que participaram da pesquisa não escolheram ou não reconheceram os demais gêneros trabalhados nas aulas, escolhendo, em sua totalidade, apenas o trabalho com textos literários, portanto uma relevância apresentada nestes fatos é a falta de uma contextualização

dos gêneros que são trabalhados pelos professores, para que os alunos percebam a diferença entre os gêneros, sendo, assim, mais fundamentados.

A questão sobre o interesse de trabalhar a linguagem escrita na sala de aula não apresentou nenhuma resposta negativa por parte dos professores questionados, mas, 50% dos professores apresentaram que sentem dificuldades de trabalhar com a linguagem escrita.

Em relação à resposta dos alunos nessa questão, estes apresentaram o desinteresse pela escrita já no 2º ano do Ensino Fundamental, abrangendo 10% dos alunos abordados. Esse percentual se mantém no 3º ano do Ensino Fundamental. Já no 4º ano esse percentual sobe para 20% dos estudantes, o que se mantém até o 5º ano do Ensino Fundamental. Porém, quando indagados sobre as dificuldades de produzir e realizar a atividade de produção de texto, os alunos sentiram-se mais confortáveis em declarar tal deficiência. Dos entrevistados, obtivemos como resposta 80% do 2º ano, 40% do 3º ano, 50% do 4º ano e 70% do 5º ano.

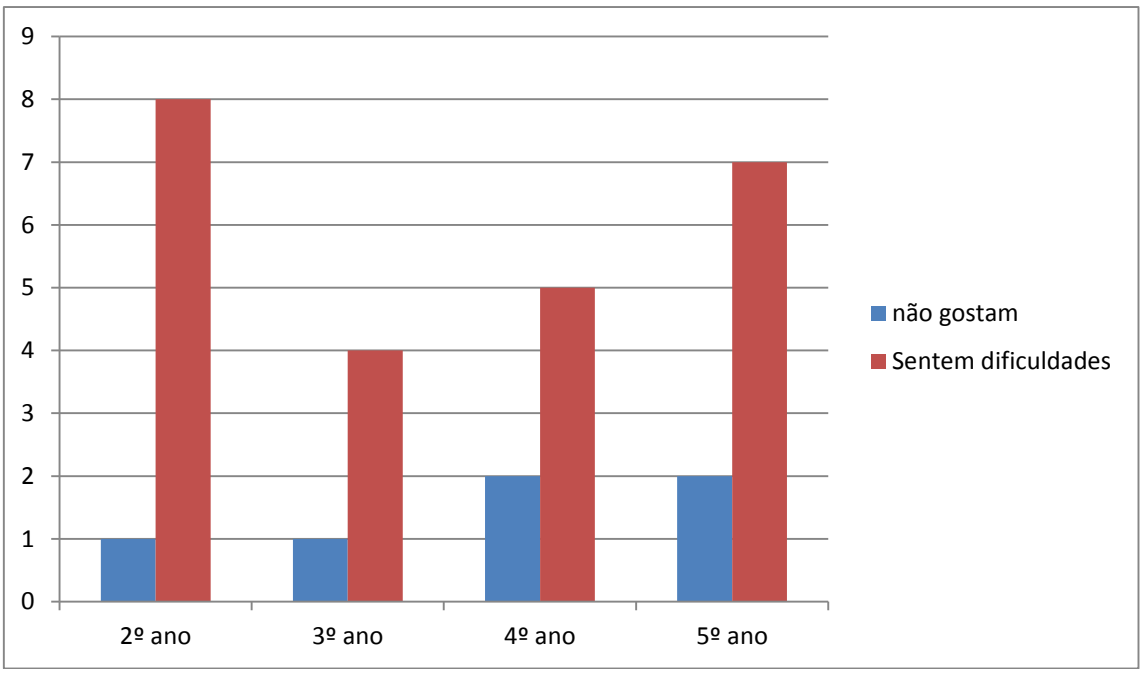


Figura 1: Desinteresse pela produção escrita
e dificuldades encontradas no Ensino Fundamental

Os motivos apresentados pelos alunos, justificando suas dificuldades na produção de texto são: na escrita das palavras, na organização do pensamento, falta de leitura e autoestima baixa, preferência pela copia, barulho na sala e cansaço físico.

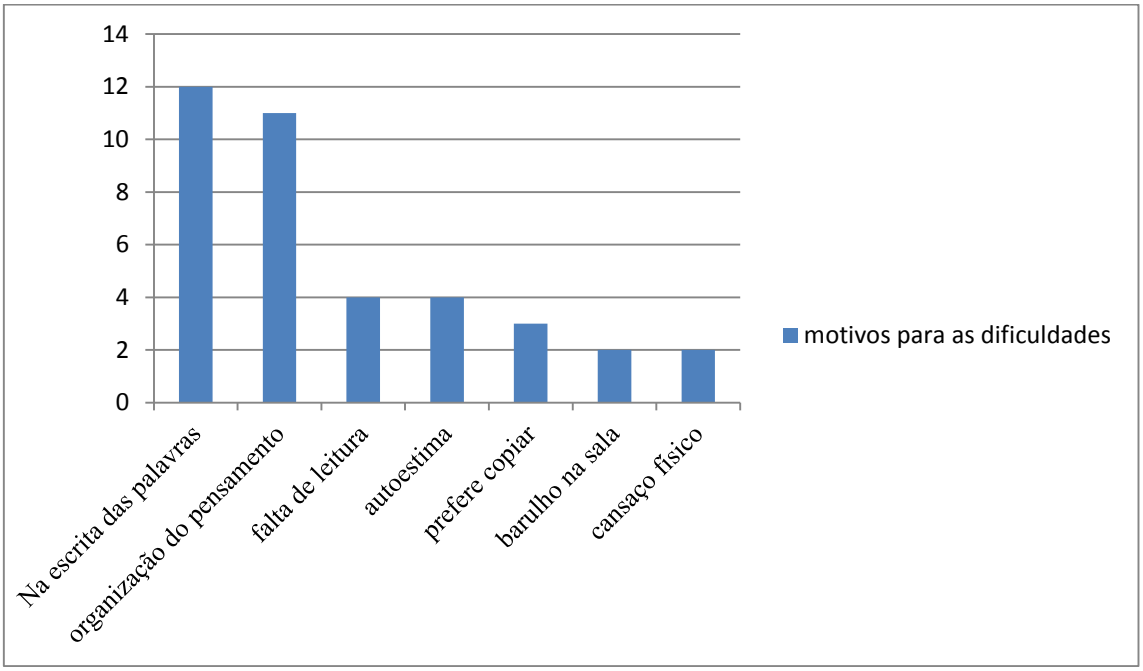


Figura 2: Dados apresentados pelos alunos na atividade de produção de texto atribuídos as suas dificuldades

A dificuldade na escrita do 2º ano é pertinente, aceitável, pois os alunos estão entrando em contato com a linguagem escrita, de produção de textos, nesse momento. O erro e as dificuldades que aparecem agregam e facilitam o trabalho do professor dando-lhes subsídios de onde e como trabalhar com cada aluno, para que avancem, individual e coletivamente.

Os números de alunos que sentem dificuldades caem no 3º ano, mas tornam a subir nos 4º e 5 º anos. Segundo o questionário respondido pelos professores, as classes com um número muito elevado de alunos que tenham pouco interesse pela leitura torna o trabalho demorado, gerando desinteresse. Mas percebe-se que essa argumentação não procede, pois o número de alunos das classes de 2º e 3º anos e 4º e 5º anos possuem respectivamente 24 e 36 alunos.

Os professores com dificuldades em trabalhar produção de texto na sala de aula atribuíram a este aspecto o desempenho dos alunos na leitura, eles leem mal e pouco e, como consequência, escrevem de forma insatisfatória. A sala de aula também apresenta um número muito elevado de alunos, tornando o trabalho demorado.

A questão seis explora as formas de realização da atividade de produção de texto na sala de aula. No 2º ano, a professora preocupa-se em despertar os sentidos dos alunos, cantando, mostrando a história, desenhando, verbalizando, montando a história oralmente, no coletivo, desconfigurando a concepção mecânica de produção, que é ler e copiar. Aproveita-se de textos já conhecidos pelos alunos, dentre eles, cantigas e parlendas, que facilitam o trabalho na transcrição do oral para o signo escrito, que tem como objetivo a compreensão das ideias. Apregoa ao erro a construção de hipóteses da língua escrita e é o momento de extrema relevância neste processo, pois oferece a "devolutiva" do que foi produzido pelos alunos.

Na classe do 3º ano, a professora trabalha vários gêneros. Quando é o literário, a leitura em primeiro momento é realizada por ela e depois pelos alunos, de forma compartilhada. A reescrita é realizada de forma coletiva ou em duplas em primeira instância e, em outro momento, individual. O texto geralmente é trabalhado durante um mês. O diferencial apresentado pela professora – um trabalho com diário, uma escrita livre em que os alunos relatam os acontecimentos do dia –, segundo ela, despertou muito o interesse dos alunos, por expressar ideias de cada um, suas próprias experiências.

No 4º ano, é realizada a leitura de um gênero que será escrito. No planejamento da professora, são destacadas as características do gênero a ser trabalhado e a quem se destina (considerado público-alvo). É realizada toda a contextualização do gênero e, por último, a revisão coletiva desse texto.

No 5º ano, a professora lê o texto com o gênero que quer trabalhar, o que é realizado durante três dias. Define com seus alunos qual é o gênero a ser produzido de forma escrita. Retoma coletivamente as características do gênero. Planeja com os alunos o conteúdo temático e retoma, oralmente, os fatos que aconteceram na história lida. Escrevendo a história: coletiva na lousa, depois em duplas. Escolhe uma dupla e corrige seu texto na lousa. Depois é feita a escrita individual. Finalizando a revisão, a escrita final é registrada no caderno de produção de texto.

A questão sete solicita que o professor exponha as finalidades de uma produção de texto, o propósito da aprendizagem dessa linguagem e quais as habilidades que devem ser desenvolvidas nos educando, tanto na função social (letramento), quanto na qualidade textual (coerência, coesão e ortografia).

No que se refere à relevância de produzir textos como forma de interação social, todos os professores questionados consideram a escrita como uma forma eficaz de comunicação, de forma que isso continuará fazendo parte do cotidiano do estudante, nos estudos extraescolares, no ingresso a vestibulares e também na carreira profissional.

Sobre a qualidade textual, 25% dos professores questionados abordam essa necessidade, recaindo tal responsabilidade à classe de 2º ano (alfabetização). Isso não quer dizer que tais conceitos não sejam importantes e não sejam trabalhados em sala de aula, apenas não foram caracterizados como a principal finalidade. Portanto, o aluno não escreve apenas para ser corrigido, mas também para ser ouvido. Trabalhar com o texto na sala de aula favorece o desenvolvimento da perspectiva do aluno sobre o que está pensando, de modo a melhor organizar seus pensamentos, sendo auxiliado pelo professor nessa descoberta.

A atividade é realizada de várias formas, ora individual, ora em duplas. O professor também utiliza o recurso de produção de textos de forma coletiva, oferecendo aos alunos momentos de reflexão em que o grupo precisa reconhecer e refletir sobre erros do texto de um aluno da classe, melhorando e aperfeiçoando sua escrita.

5. Considerações finais

O desinteresse pela linguagem escrita foi detectado logo no 2º ano do Ensino Fundamental, mesmo que o número de alunos pareça insignificante. Porém, como o número de alunos com dificuldades é elevado, pode despertar neste fator o desinteresse, de modo que o aluno apresenta baixa autoestima e vá abandonando a escrita. Nesse caso, o professor tem papel fundamental na retomada da escrita deste aluno, mostrando a sua capacidade, demonstrando o quanto ele já avançou do início até este momento e o que ele ainda pode melhorar. No 3º ano, o número de desinteressados se manteve, mas a dificuldade reduz. Porém, no 4º e 5º anos, o desinteresse aumenta e as dificuldades também. O resultado reforça a necessidade de maior absorção de conteúdos trabalhados, uma maior contextualização dos temas e dos gêneros trabalhados na sala de aula, remetendo e transportando os conteúdos a leituras mais próximas da realidade dos alunos, para que haja uma melhor assimilação e composição dos textos.

Referências

ANTUNES, C. **Alfabetização emocional**: Novas Estratégias. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artimed, 2000.

LEAL, L. de F. V. A formação de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In. COSTA VAL, M. da G.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto:** o sujeito-autor**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de Leitura e Escrita**: Teoria e Prática. São Paulo: Manole, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. I. B.; AROEIRA, M. L.; PORTO, A. **Alfabetização linguística:** da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

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

O ENSINO DE HISTÓRIA: A INFLUÊNCIA DA DITADURA MILITAR NO ATUAL ENSINO FUNDAMENTAL I

Suelen Cristina de Souza Lima[77]

[77] Aluna do curso de Pedagogia 2013, Faculdades Network – Av. Ampélio Gazetta, 2445, 13460-000. Nova Odessa, SP, Brasil (email: suelen_csl@hotmail.com)

Marli Naomi Tamaru[78]

Resumo
Essa pesquisa buscou mostrar através, de uma análise bibliográfica e prática, a trajetória da disciplina de História até se estabelecer nos currículos educacionais, com suas origens no período Colonial, passando pelo Imperial e consagrando-se realmente como disciplina na República, com base na análise da obra de Fonseca (2011) e nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Enfatizou-se o período da Ditadura Militar (1964-1985), pois esta disciplina, juntamente com a disciplina de Geografia, foi substituída pelos chamados Estudos Sociais, sendo estas duas retiradas dos currículos oficiais. A pesquisa de campo teve como objetivo principal analisar a prática do ensino de história na atualidade, mostrando as possíveis influências e vestígios que a ditadura militar pode ter deixado no atual Ensino Fundamental I.

Palavras- chave: História. Ditadura militar. Ensino Fundamental I. Metodologia.

Abstract
This research checked to show behind an annalistic and practice bibliography, the trajectory about History until establish on the educational resumes, with your beginning on the colonial period passing by the Empire and consecrating as a subject on the Republic, analyzing Fonseca work (2011) on the National Curriculums Parameters (1997). Emphasized the military dictatorship (1964-1985), because this subject with geography were change by social studies, taking off these subjects of the officials curriculums the field research has as main objective analyze the practice of teaching history nowadays, showing possible influences and traces that military dictatorship could left on the current basic education.

Keywords: *History. Military Dictatorship. Basic Education. Methodology.*

1 INTRODUÇÃO

O ensino de história vem sofrendo várias mudanças ao longo dos anos, muitas delas devido à influência da ditadura militar, que foi palco de várias reformulações no sistema educacional, como a substituição de História por Estudos Sociais. Esse artigo buscou analisar, por meio de análise teórica, a trajetória dessa disciplina de História desde a época do Brasil Colônia, passando pelo Império e República, com ênfase no período da ditadura militar e nas leis que norteiam o ensino de história.

Buscou-se também discutir e analisar as influências da ditadura militar (1964-1985) no ensino de história e na postura dos professores da época, bem como fazer uma reflexão acerca dos vestígios que essa ditadura deixou para o ensino de história nos dias de hoje e suas respectivas consequências metodológicas.

Tal pesquisa procurou mostrar através da pesquisa de campo, como é a prática do ensino de história atualmente, se existe ainda no ensino dessa disciplina, a repreensão causada pela

[78]Mestre em Multimeios – UNICAMP – Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História, leciona nas Faculdades Network – Nova Odessa-SP (email: marlinaomi@hotmail.com)

ditadura. A partir da análise das aulas de história de um quinto ano do atual Ensino Fundamental I, pretendeu-se fazer uma reflexão acerca dos possíveis fatores que tornaram as aulas de história tão escassas nas escolas e pouco interessante para os alunos.

1.2 ORIGEM DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA

A matéria de História demorou alguns anos para se estabelecer como disciplina escolar nos currículos escolares e passou por vários debates e reformulações que se deram ao longo dos anos.

Thais Nivia de Lima e Fonseca (2011) mostra a trajetória do ensino de História e suas múltiplas faces, abordando questões como quando a História se estabeleceu realmente como disciplina escolar, o que não aconteceu de imediato.

Segundo esta autora, "o fato, por exemplo, de os jesuítas ensinarem temas de história em suas escolas nos séculos XVII e XVIII não significa que este conhecimento já estivesse organizado como disciplina escolar" (FONSECA, 2011, p.15).

O conjunto de conhecimentos identificados como História, no âmbito escolar, foi se transformando ao longo do tempo e nem sempre foram os mesmos que conhecemos hoje. Somente a partir do século XVII, a História começou a se estabelecer como saber objetivamente elaborado e fundamentado teoricamente.

Durante a Idade Média até o século XVII, a História estava muito ligada à religião, e explicava o curso da história humana através de intervenções divinas. A História permaneceu por muito tempo assim, e somente no oitocentos foi que, segundo Fonseca (2011, p.21) "a História alcançou estatuto científico, com procedimentos metodológicos guiadores da investigação, com objetivos definidos". Ela mostra também que a trajetória da História ensinada nas escolas não correspondia a da História como campo do conhecimento, pois esse se confundia várias vezes com a História Sagrada, que era baseada na História Bíblica e que se utilizava de conhecimentos históricos como a catequese para ensinar a moral cristã e a doutrina religiosa da Igreja Católica.

Somente no século XVIII é que a História ganharia importância como conteúdo de ensino, pois ela seria destinada para a formação dos futuros herdeiros dos tronos europeus para formar a elite. Mesmo assim a História ainda não havia se estabelecido como disciplina escolar.

Com a influência do Iluminismo a História Profana foi substituindo aos poucos a História Sagrada, porém Furet [s.d.] citado por Fonseca (2011), afirma que a história como disciplina ensinável, fica na maior parte das vezes em segundo plano nos programas oficiais, que mais oferece temas para dissertações do que matéria para si mesma.

Mesmo após alguns avanços na educação no período da Revolução Francesa, segunda metade do século XIX, a História ainda continuaria em segundo plano, servindo de base para os estudos clássicos, como a leitura. Na França, a História servia para contar os feitos das civilizações e explicar o progresso da humanidade. Porém, a pedagogia desse período se pautava muito mais nas festas cívicas e na celebração das memórias da revolução, deixando de lado seu papel de estudo do passado.

De acordo com Fonseca (2011), foi somente quando a História buscou um equilíbrio entre o erudito e o filosófico, que ela se estabeleceu por fim como conhecimento científico, se transformando assim em disciplina escolar no século XIX.

1.2 DISCIPLINA HISTÓRIA NO BRASIL: COLÔNIA, IMPÉRIO E REPÚBLICA

A colonização no Brasil, que começou a partir de 1530, se deu através do sistema de capitanias hereditárias e a monocultura da cana-de-açúcar. Como o Brasil era uma colônia de economia agrícola, a educação não parecia ser prioridade naquele momento, já que não era

necessária uma formação especial para o desenvolvimento das atividades agrícolas. Mas apesar disso, segundo Aranha (2006), foram enviados, para o Brasil, religiosos jesuítas com o intuito de realizarem um trabalho missionário e pedagógico. Esses religiosos formavam a Companhia de Jesus, que chegou na colônia com a missão de catequizar os índios.

Essas atividades missionárias realizadas pelos padres jesuítas facilitariam a dominação da metrópole sobre os índios, por isso, essa educação assumia um papel de agente colonizador (ARANHA, 2006, p.139).

De acordo com Aranha (2006), foi uma tarefa muito difícil para os jesuítas a instalação de um sistema de educação em uma terra desconhecida e de costumes tribais. A Cia. de Jesus encontrou no Brasil uma realidade muito diferente da qual estava acostumada. Aqui os jesuítas precisariam fazer com que a catequese e a educação andassem atreladas, pois, acreditavam que sem a educação a colônia não se desenvolveria.

Os jesuítas eram orientados pelo *Ratio Studiorum*, um rigoroso plano de estudos da Cia. de Jesus. Este documento norteava as atividades educacionais dos padres para que suas atividades se dessem de modo igual em qualquer parte do mundo. Porém, esta Companhia percebeu logo que chegou em território brasileiro que o trabalho por aqui exigiria algumas inovações por conta das peculiaridades encontradas. Seria preciso fazer algumas concessões. Uma dessas concessões foi o esforço empreendido por parte dos padres em aprender a língua dos indígenas. Os jesuítas desenvolveram também uma gramática da língua dos índios que foi incorporada ao aprendizado das instituições. Outra inovação foi o uso do teatro, da dança e da música na propagação da doutrina cristã entre os índios.

No início de seus trabalhos educacionais, os filhos dos índios e os filhos dos colonos, aprendiam a ler e escrever juntos, no mesmo espaço. Porém a educação destinada aos índios tinha o objetivo de catequizá-los e torná-los dóceis para o trabalho. Já os filhos dos colonos tinham a possibilidades de estender seus estudos.

Relata ainda Aranha (2006) que, desde o século XVI, os jesuítas organizaram uma estrutura pra três cursos que poderiam ser feitos pelos filhos dos colonos após terem completado o aprendizado de leitura e escrita. Eram esses os cursos de letras, filosofia e ciências e teologia e ciências sagradas.

As escolas jesuíticas dominaram plenamente a educação colonial até a segunda metade do século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil por Marquês de Pombal em 1759.

A primeira parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de História mostra a trajetória dessa disciplina em nosso país e apresenta a Caracterização da Área de História no Ensino Fundamental I.

De acordo com esses Parâmetros (1997), a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, "O Decreto das Escolas de Primeiras Letras", de 1827, estabelecia o que seria ensinado na escola. Dentre os conteúdos, estava presente a História do Brasil, que serviria para o ensino e prática da leitura.

Como vimos com Fonseca (2011), a trajetória da disciplina aqui no Brasil se deu de forma muito semelhante a do resto do mundo. A História a ser ensinada no Brasil baseava-se na História Civil que, usava o conhecimento para pretextos cívicos, e assim como em outros países também era articulada com a História Sagrada, que usava o conhecimento para ensinar sobre a moral cristã, como catequese. Porém, a disciplina de História ainda aparecia como optativa e facultativa nos currículos. (PCN's, 1997, p.19)

Apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, a disciplina de História conquistou sua autonomia. Seguindo a regulamentação do modelo francês, a História Universal predominou sobre a Sagrada. Em 1855, foi introduzida a História do Brasil, mas manteve-se a História Sagrada também como matéria constitutiva do programa das escolas elementares. (PCN, 1997, p.19)

Nas décadas de 50 e 60, do século XIX, a influência norte-americana ganhou força nos currículos da educação brasileira. No nível secundário a História se voltou para estudos sobre a História da América, com ênfase na História dos Estados Unidos, enquanto nas escolas primárias prevaleciam os conteúdos voltados para as festividades cívicas e a formação dos alunos para os exames de admissão do ginásio.

Em 1870 ocorreram novas reformulações no currículo das escolas primárias, que pretendiam criar um programa maior para a História Profana e assim eliminar a História Sagrada:

> Tal fato traduzia a atmosfera das discussões sobre o fim da escravidão, a transformação do regime político do Império para a República e a retomada dos debates sobre o ensino laico, visando dessa vez a separação entre o Estado e a Igreja Católica e sua ampliação para outros segmentos sociais. (PCN's, 1997, p.20).

Por causa da precariedade das escolas, era exigido dos professores que eles ensinassem o mínimo do que era obrigatório como leitura e escrita, noções de aritmética e doutrina religiosa. As disciplinas facultativas eram raramente ensinadas. Por isso a História Sagrada predominou sobre a História Civil Nacional. (PCN's, 1997, p.20)

Os métodos de ensino aplicados nas aulas de História restringiam-se em memorizar e repetir oralmente os textos escritos dos poucos livros didáticos que existiam, ou seja, aprender História era repetir os textos e as lições recebidas. (PCN's, 1997, p.20)

No final do século XIX, com a implantação da República, a educação pretendia realizar transformações no país. O regime republicano buscava criar na nação um espírito cívico e de patriotismo, a educação seria responsável por eliminar o analfabetismo e despertar esse espírito na nação. (PCN's, 1997, p.20)

Ainda de acordo com os PCN's (1997), nesse período, a História, juntamente com a Geografia e a Língua Pátria, formava o tripé da nacionalidade, que tinha o objetivo de formar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico. Assim como na França (FONSECA, 2011, p.23), também no Brasil a moral religiosa que predominava na época, foi substituída pelo civismo. Com isso começaram a se desenvolver, nas escolas, festas e desfiles cívicos, comemorações que exaltavam a pátria.

A partir de 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos[79], o ensino de História passou a ser idêntico em todo país, mas ao mesmo tempo as influências do movimento da Escola Nova[80], a pedagogia norte-americana, propunha

[79] A chamada "Reforma Francisco Campos" (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava no Brasil nos anos de 1930.(DALLABRIDA, 2009)

[80]A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Nascido na Europa e América do Norte, chegou ao Brasil em 1882, pelas mãos de Rui Barbosa, e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas. (HAMZE, s.d)

a introdução dos chamados Estudos Sociais em substituição as disciplinas de História e Geografia.

Nos primeiros anos após a Segunda Guerra Mundial, a política internacional começou a considerar a História como disciplina fundamental na formação de uma cidadania para a paz. Então a Unesco passou a interferir na elaboração dos conteúdos dos currículos escolares e dos livros didáticos, mostrando o perigo de se focalizar as histórias de guerras e se disseminar ideais preconceituosas. A História passaria a ser uma disciplina mais humanística e pacifista, voltada aos conteúdos econômicos, tecnológicos e culturais da humanidade. (PCN's, 1997)

Em 1971, com a consolidação da lei n.5692/71, do governo militar, foi consolidada a substituição das disciplinas de História e Geografia pelos Estudos Sociais. Segundo os PCN's (1997):

> Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país as partir de 1964. (PCN, 1997, p.23).

Com o processo de democratização na década de 1980, começaram as discussões sobre o retorno das matérias de História e Geografia e a extinção dos Estudos Sociais do currículo. A partir daí, os currículos de História foram ampliados desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental. Os conteúdos passaram a ser avaliados de acordo com as necessidades dos alunos a que atendiam.

A Ditadura Militar no Brasil deixou algumas marcas e influências no atual ensino fundamental, principalmente na disciplina de História, assunto do qual trata esse artigo. Para entender melhor essa influência, é necessário fazer um breve resumo sobre o período dessa ditadura e sobre as leis que norteiam o ensino de História.

Em 31 de março de 1964 ocorreu o golpe militar, "que substituiu o governo democrático de João Goulart por presidentes militares comprometidos com uma política voltada aos interesses da direita". (PLAZZA e PRIORI, s.d, p.5).

Nesse período, de acordo com Jaime Pinsky (1988, p.20) "o país mudou muito, urbanizou-se, industrializou-se, modernizou-se em termos de transporte e comunicação. O número de escolas superiores cresceu várias vezes".

O novo governo pretendia fazer a transição do Brasil de um país agrário para um país industrializado. Para esse fim era necessário que a população tivesse um maior grau de escolaridade, de ensino profissionalizante.

Uma das principais mudanças na educação ocorrida no período da ditadura militar foi promulgada pela Lei 5.692/71, que unificou o ensino primário com o ensino ginasial, eliminando assim o exame de admissão para entrar na segunda fase. Foi criado então o ensino de primeiro grau constituído por oito séries com intuitos profissionalizantes. (LOURENÇO, 2010, p.98).

Ainda em 1971, as reformas curriculares no ensino fizeram com que as disciplinas de História e Geografia fossem substituídas pelos chamados Estudos Sociais.

> O principio básico dos Estudos sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade (BITTENCOURT, 2004, p73).

Com isso surgiram os cursos superiores de curta duração que formavam os profissionais de Estudos Sociais. Segundo Hipólito (2009), em 1976, a portaria nº 790 criada pelo Ministério

da Educação, determinou que somente os professores formados em Estudos Sociais poderiam dar aulas para o antigo primeiro grau, atual Ensino Fundamental I. Com isso, os professores das áreas de História e Geografia ficaram restritos ao antigo segundo grau, atual Ensino Fundamental II. Isto mostra como o governo militar buscava o controle do conhecimento histórico nas escolas.

Esses profissionais, formados em Estudos Sociais, saíam dos cursos de formação sem muito preparo para enfrentar a sala de aula. Por isso eles se apoiavam nos livros didáticos, que eram preparados pelo governo e traziam suas vontades nas entrelinhas dos conteúdos.

Ainda segundo Hipólito (2009), uma revisão no artigo 5º da resolução nº 8 de 1971, verificou que os professores de História também poderiam ministrar aulas de Estudos Sociais. E pela resolução nº 7 de 1979 do Conselho Federal de Educação, os professores habilitados em História ganharam o direito de lecionar também no antigo primeiro grau.

Pode-se perceber que durante o período da ditadura militar no Brasil, que a disciplina de História foi umas das disciplinas que sofreram maior controle por parte do governo. Segundo Maria Inês Lemos Soares, "O ensino de História pode mostrar ao homem que ele é capaz de mudar a sua própria história, mesmo que não seja um herói. Aí ele é levado a pensar sobre si mesmo e sobre as injustiças que o cercam" (LAGÔA, 1991 apud PLAZZA e PRIORI, s.d, p.9).

Somente em 1997, a estrutura do Ensino Fundamental que foi definida pelos PCN's colocou fim aos Estudos Sociais como componente do currículo escolar. (SILVA e FONSECA, 2010, p.17).

Sem dúvidas o período da ditadura militar e todas as mudanças educacionais que aconteceram naquela época deixaram vestígios no nosso atual sistema educacional, os quais serão abordados no próximo capítulo.

Após todas as mudanças e reformulações já citadas, atualmente o ensino de história é norteado pelos PCN's (1997), o qual é dividido em eixos temáticos e temas transversais. Essa organização privilegia a leitura de tempos diferentes no tempo presente e em tempos passados (1º ciclo); estudos sobre histórias de outros espaços e tempos diferentes (2º ciclo). Nesses ciclos, predominantemente o ensino de história esta voltado para as histórias sociais e culturais, políticas e econômicas.

Os currículos oficiais atuais valorizam de modo geral a leitura e a escrita. Com isso, a concepção de história que vem sendo construída desde as series iniciais é de:

> Uma disciplina baseada num conhecimento imutável que pouco desenvolve as capacidades cognitivas das crianças. Menos ainda iniciam a aprendizagem do meio social, temporalmente localizado. Apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica, a disciplina não atinge esse aspecto da formação do indivíduo, ou melhor, não inicia sua trajetória formativa nos primeiros anos de escolarização, presa que está aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças. (ABUD, 2012, p.558).

Talvez pelo fato de a disciplina de História ter sido excluída dos currículos na época da ditadura militar, e ter sido tratada como Estudos Sociais (que era uma forma mais geral de ensinar História, Geografia e Ciências juntas), ela vem sendo tratada pelos alunos como algo sem sentido, sem importância.

Para muitos alunos a disciplina de história não passa de datas para serem decoradas, nomes de reis, heróis e governantes que devem estar na ponta da língua no momento da avaliação.

Essa falsa ideia de que a História não é importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é reforçada pelo não reconhecimento nos documentos educacionais do peso que essa disciplina tem na formação educacional dos alunos.

O ensino de história "é tido como veículo inculcador do patriotismo e do nacionalismo e por isso, seu ensino por meio da valorização dos personagens, pelo interesse no desenvolvimento do civismo e da educação moral" (ABUD, 2012, p.560) deveria estar sempre presente nas salas de aulas.

Depois de tantas reformulações e mudanças nos currículos do ensino de história, o que se percebe é que a História ainda fica em segundo plano, principalmente nas salas de aula dos anos iniciais, servindo muito mais de base para matérias como Português e Matemática, do que cumprindo seu papel de compreensão histórica do passado pelos alunos.

1.3 METODOLOGIA

Para a presente pesquisa, foi adotado o método de análise documental e bibliográfica de livros, artigos e teses sobre o tema escolhido e também foi utilizado o método de pesquisa de campo.

A análise bibliográfica foi escolhida por ser a mais adequada à pesquisa, pois permite a consulta a documentos e textos que abordam o assunto, e que pode nos dar uma ideia de como era o ensino de história no passado, especialmente na época da ditadura militar.

A pesquisa teve como principal referência e de fundamental relevância a obra de Fonseca (2011), que descreve a trajetória do ensino de história, mostrando como essa se tornou de fato uma disciplina escolar e todas as mudanças que ocorreram ao longo dos anos envolvendo essa disciplina.

A partir da obra de Fonseca (2011), que deu um panorama sobre o assunto em âmbito mundial, foi possível partir para uma pesquisa sobre a disciplina de História no Brasil. Para tal o que norteou essa pesquisa foi a análise aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997) importante documento histórico que norteia o ensino de história atualmente.

Os PCN's (1997), além de mostrarem como se deu a trajetória do ensino de história no Brasil, também traz a caracterização da área de história no Ensino Fundamental, importante conceito a ser analisado para a pesquisa de campo que se segue.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública municipal, e foi escolhida uma sala de quinto ano composta por 26 alunos. A escola se localiza na região oeste da cidade de Nova Odessa-SP, o bairro é tipicamente residencial, possuindo pequenos estabelecimentos comerciais.

Existem, no bairro, igrejas, supermercados, padaria, uma pequena livraria e bares; os moradores são atendidos por uma linha de ônibus urbano e outra suburbana que os liga até a cidade de Americana-SP.

A escola é construída em alvenaria, com 06 salas de aula e conta no momento com 280 alunos.

Além das salas, o prédio é composto por secretaria com sala de arquivo e sanitário, sala de dentista com sanitário, depósito para material de limpeza, cozinha com depósito para mantimentos, sala de professores e coordenador com sanitários femininos e masculinos, diretoria com sanitário, e uma sala de biblioteca que atualmente funciona como laboratório de informática.

O pátio é coberto e fechado por grades, com mesas para merenda, sanitário para alunos e bebedouro com água filtrada e gelada.

Ao lado foi construída uma quadra coberta, que além de ser utilizada pelos alunos da escola, fica aberta para uso da comunidade, mediante agendamento, inclusive no período noturno.

O perímetro da escola é cercado por alambrado e muro. A escola possui zeladoria atualmente ocupada por funcionário público municipal. Na secretaria, o trabalho é plenamente satisfatório, executado com esmero.

Para os alunos é oferecida merenda preparada pelas AAEs (auxiliar de apoio escolar) com muito carinho e com supervisão e orientação da nutricionista da rede municipal. O Conselho Municipal de Educação não autoriza o funcionamento de cantinas nas escolas, pois entende que a merenda produzida na própria escola é mais saudável, além do aspecto financeiro, pois atende democraticamente todas as crianças, não importando sua condição sócio econômica.

A comunidade onde está inserida a escola colabora toda vez que é solicitada. A escola não possui Grêmio Estudantil.

A pesquisa de campo foi fundamentalmente importante, pois com ela pode-se ver de perto o cotidiano da sala de aula e tentar perceber o porquê a disciplina de História é tão pouco ensinada aos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. Eles raramente têm uma aula dessa matéria, sendo ela mais ensinada nos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental.

2 AS AULAS DE HISTÓRIA

Para esta pesquisa, além da análise bibliográfica, foi realizada também uma pesquisa de campo em uma escola pública, e foi escolhida uma sala de quinto ano, composta por 26 alunos, para análise da disciplina de história. O quinto ano foi escolhido por ser a última série do Ensino Fundamental I, e por já ter tido a oportunidade de observar outros anos do primeiro ciclos em estágios. A pesquisa de campo teve duração de três semanas e reforçou o que se vem percebendo com as pesquisas sobre o ensino de história: a disciplina tem pouco espaço no currículo escolar e suas aulas são escassas.

Durante a semana os alunos têm aulas de história apenas uma vez. As aulas que acompanhei foram guiadas totalmente pelo livro didático, sem nenhuma colocação de caráter pessoal da professora.

A pesquisadora teve a oportunidade de contar também com um livro didático igual ao dos alunos, cedido pela professora, e pode acompanhar a aula mais detalhadamente. Os alunos estavam na unidade do livro em que estudavam a "Construção da identidade nacional". Havia um pequeno texto de linguagem simples sobre o assunto e logo após algumas questões. Essas questões eram simples e somente exigiam dos alunos uma identificação textual, sem pedir uma reflexão acerca do tema. Foi possível perceber com essa atividade que a professora em momento algum se aprofundou no assunto, ficou extremamente presa ao livro didático, alienada ao verdadeiro contexto da disciplina de história a qual deveria funcionar, segundo a Nova Proposta Curricular, citada por Gonzalez (SEE/SP, 2008, p.36):

> Como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações mais imediatas, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade.

O conteúdo que a professora passou poderia ser trabalhado de maneira que ficasse mais próximo da realidade dos alunos, a professora poderia ter interferido e buscado saber o que seus alunos já sabiam sobre o assunto abordado, dessa forma a troca de experiências deixaria a aula muito mais rica e significativa para os alunos. Mas o que se viu foi uma história distante e pouco interessante para os alunos. Apesar do livro trazer um bom texto, com linguagem adequada ao quinto ano e assunto que talvez despertasse a curiosidade dos mesmos, as questões que se

seguiam deixaram a desejar, eram de pouca complexidade e não permitiam uma reflexão sobre o conteúdo.

Nas aulas de história da semana seguinte a professora continuou as atividades do livro didático. Os alunos trabalharam desta vez: "A fotografia brasileira do século XIX". O texto que o livro trazia era muito interessante, rico em informações sobre o tema, mas novamente as questões que se seguiam eram muito mais de caráter identificativo e não levava o aluno a refletir e buscar conhecimentos que já possuía sobre o assunto para um possível debate, por exemplo, já que é possível atividades desse caráter em um quinto ano. Porém, a participação dos alunos na aula se restringiu em responder as questões em seus cadernos.

Na semana seguinte a professora continuou com o mesmo assunto da aula anterior sobre a fotografia brasileira. Ela pediu para que os alunos se reunissem em grupos para realizarem uma atividade proposta pelo livro didático. Foi a primeira oportunidade que percebi em que os alunos iriam realizar uma atividade prática na disciplina de história. Os alunos iriam fotografar em suas casas e na escola, e pesquisar mais sobre a história da fotografia.

Essa atividade deixou claro como foi importante fazer o aluno participar ativamente da aula, trazer a realidade dele para a sala de aula. Os alunos pareceram muito empolgados com essa atividade que fugia totalmente do que eles estavam acostumados a fazer nessa disciplina.

Infelizmente aulas práticas como essa são uma exceção, se não uma raridade no contexto das aulas de história. Hoje os professores parecem estar alienados de seu trabalho, presos ao livro didático, reproduzindo ao pé da letra o que o livro pede, sem trazer nenhuma inovação ou ao menos compartilhar suas experiências. As questões que os livros didáticos do quinto ano trazem não buscam fazer com que os alunos reflitam sobre os assuntos em pauta, elas somente pedem que os alunos localizem elementos no texto, sem se aprofundar na análise do contexto histórico.

Talvez esse seja um dos motivos que explique a concepção que os alunos têm sobre a disciplina de história como sendo algo sem importância e desinteressante. Para muitos alunos a história não passa de datas e nomes para serem decorados para a prova.

Isso certamente poderia mudar se os professores se desligassem do livro didático que traz tudo pronto e se dispusessem a preparar uma aula mais dinâmica, que trouxesse os alunos a participar, que usasse a realidade deles como exemplo, buscando elaborar questões além das que o livro didático tem, pois essas questões não exploram os conhecimentos dos alunos de um quinto ano. Mas talvez esses professores não tiveram a oportunidade de ter boas aulas de histórias e acabam reproduzindo o que vivenciaram, afinal sabemos que essa desvalorização da disciplina de história não é algo que vem de hoje, mas que já existe há algum tempo.

O que se percebeu com essa pesquisa de campo é que após vários anos de muitas mudanças e reformulações, sem esquecer a retirada da disciplina no período da ditadura militar, é que o ensino de história não tem um papel de destaque nos currículos atuais, e a impressão que se tem é de que essa disciplina não tem importância para a formação escolar dos alunos. Talvez isso aconteça pelo fato de, como cita Cainelli (2006), alguns acreditarem que as crianças, principalmente do primeiro ciclo, não possuam níveis de abstração suficientes para aprender história.

Não podemos deixar essa falsa ideia de que a história não é importante se disseminar ainda mais, pois "O ensino de História pode mostrar ao homem que ele é capaz de mudar a sua própria história, mesmo que não seja um herói. Aí ele é levado a pensar sobre si mesmo e sobre as injustiças que o cercam" (PLAZZA e PRIORI, s/d apud LAGÔA, 1991, p.15). Precisamos, portanto mostrar aos nossos alunos que é somente conhecendo seu passado que ele pode construir seu futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo de campo pôde confirmar o que a pesquisa bibliográfica havia mostrado. Infelizmente a disciplina de História sofre com uma desvalorização e tem pouco espaço nos atuais currículos do Ensino Fundamental I. Suas aulas são pouco dinâmicas e acabam se tornando desinteressante para os alunos, que não percebem a importância dessa disciplina na sua formação.

Após toda a trajetória da disciplina de História, todas as mudanças e reformulações, e principalmente o período em que foi retirada dos currículos no regime militar, tendo seus conteúdos esvaziados das salas de aulas e sendo substituída pelos Estudos Sociais, a história perdeu seu espaço como formadora do senso crítico. Durante esse período, através dos cursos de licenciatura curta, que formavam professores mal preparados para ensinar de forma generalizada, as ciências humanas, a desvalorização da disciplina de história foi ganhando força. Esses anos em que a história ficou fora dos currículos educacionais nos trouxe uma perspectiva falsa de que essa disciplina não tivesse importância na formação escolar. Isso fez com que ela fosse perdendo seu status de uma ciência que deveria desenvolver em seus alunos uma visão mais ampla de mundo, formadora de uma consciência crítica.

O ensino de história hoje não vem cumprindo seu papel como disciplina formativa, construtora de identidades e propagadora de ideologias, que deveria desenvolver a consciência histórica dos alunos. As aulas de história hoje não buscam levar o aluno a conhecer o passado, fazendo reflexões e comparações. O ensino de história atualmente está muito próximo de um ensino tradicional, no qual o objetivo básico dessa disciplina é o de desenvolver e aprimorar as capacidades de leitura e escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meus familiares e amigos pela força e compreensão. A minha orientadora Profª. Ma. Marli Naomi Tamaru, pela atenção e contribuição nessa pesquisa. E ao apoio das Faculdades Network, Nova Odessa, SP.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. **O ensino de História nos anos iniciais:** como se pensa, como se faz. Rev. Antíteses, São Paulo, v.5, n.10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

ARANHA, M. L. De A. **História de educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3ed. Rev. E ampl. São Paulo: Moderna 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história:** fundamentos e métodos.São Paulo: Cortez, 2004 – Coleção docência em formação. Série ensino fundamental.

CANELLI, M. **Educação Histórica:** perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. Rev. Educar, Curitiba, Especial. Ed. UFPR. 2006, p.57-72.

DALLABRIDA, Norberto. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FONSECA, T. Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONZALEZ, K. P. **A nova proposta curricular do estado de São Paulo:** inovações ou continuidades no ensino de história? Rev. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.2, n.6, p.29-36, 2012.

HAMZE, Amelia. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino**. Canal do Educador. Disponível em: <http://www.educador.brasilescola.com>. Acesso em: 6 ago. 2013.

HIPÒLITO, P. **História e Poder Político:** Perspectivas para o Ensino de História. [s.n.]. 2009 p. 1-13.

LOURENÇO, E.O ensino de história encontra seu passado:memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.30, n.60, p.97-120. 2010.

PINSKY, J. Nação e ensino de História no Brasil.In: PINSKY, Jaime (Org.). ***O*** *ensino de históri***a e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1988, p. 11 – 22.

PLAZZA, R. PRIORI, A. O Ensino de História Durante a Ditadura Militar**. Rev.Dia a Dia Educação**, [s.n.t], p.01-20.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais:** história, geografia/ Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

SILVA, M. A. da e FONSECA, S. G. Ensino de história hoje:errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.30, n.60, p.13-33. 2010.

"A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL."

Dayane Coalho[81]
Magda Jaciara de Andrade Barros[82]

[81] Aluna do cursode pedagogia na Faculdade Network.

[82]Professora da Faculdade de Educação Física e Pedagogia Network - Nova Odessa SP

Mestrando em Ciências da Saúde área de Morfologia e Patologia- Faculdade de Medicina de Jundiaí

Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte e Educação Física - LEPEEF IASP Hortolândia SPEspecialista em Ciência do Treinamento – IASP Hortolândia SP.

Resumo
Este estudo vem apresentar uma reflexão sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento de crianças de dois a três anos, acreditamos que através das brincadeiras as crianças aprendam e se desenvolvam de forma harmoniosa seu psicológico e motor. O objetivo deste trabalho é, mostrar que o brincar, especialmente na faixa etária de 2 á 3 anos contribui para a construção do conhecimento, pois é onde ela expressa seus pensamentos e fantasias. O lúdico pode ser utilizado em sala de aula como um recurso, que propicia um ensinar diferente, concreto, simples e divertido. Cabe a educação infantil propiciar aos alunos o desenvolvimento e descobertas de forma prazerosa. É importante que o professor compreenda que a criança possui o seu mundo, repleto de brincadeiras e fantasias. As referencias teóricas que fundamentam esse trabalho são: Kishimoto (1992), Piaget (1975), Vigostky (1998), Moyles (2006), Wallon (1998), entre outros. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e um questionário de perguntas de múltipla escolha que foi entregue as professoras que atuam na educação infantil de uma rede particular, para que se pudesse verificar se elas sabem da importância do uso das brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças e se esses recursos são aplicados adequadamente.

Palavras chaves: Criança, Educação Infantil; Brincadeira.

Abstract

This study is to present a reflection on the importance of play for the development of children from two to three years , we believe that through play children learn and develop harmoniously their psychological and motor. The objective of this work is to show that the play, especially in the age of 3 years 2 will contribute to the construction of knowledge , because it is where she expresses her thoughts and fantasies . The playfulness can be used in the classroom as a resource , which provides a different teaching , concrete , simple and fun . It is early childhood education provide students the development and discoveries in a pleasant way . It is important for teachers to understand that the child is his world , full of games and fantasies . The theoretical references that underlie this work are : Kishimoto (1992) , Piaget (1975) , Vigostky (1998) , Moyles (2006) , Wallon (1998) , among others . The methodology was qualitative research and a questionnaire of multiple choice questions that was delivered to teachers who work in early childhood education from a private network , so you could check if they know the importance of using games in the integral development of children and if these resources are applied appropriately.

Keywords: *Child, Early Childhood Education; Play.*

Introdução

Os primeiros anos de vida são particularmente importantes, pois ocorre desenvolvimento vital em todos os domínios, físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos. A educação infantil tem um papel fundamental na formação do individuo e reflete em uma melhora significativa no aprendizado da criança. É na escola que os pequenos começarão a conhecer o outro, a se respeitar e a respeitar o outro, a desenvolver suas habilidades e construir conhecimento. Cabe aos educadores reconhecer a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, propiciar um ambiente repleto de oportunidades que favoreçam o

descobrir, o experimentar e o brincar de forma prazerosa, deve-se possibilitar a criança que construa a sua identidade e autonomia, por meio das brincadeiras.

É muito importante que a criança aprenda com alegria, com vontade de aprender, é preciso que as crianças vão a escola por prazer e não como se isso fosse uma obrigação, pois muito adultos tem um sentimento de aversão a escola, pelo fato de que quando estavam na pré escola ter sido obrigado a freqüentar a mesma.

> [...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes como o pensamento coletivo. [...] (ALMEIDA, 1995, p. 11)

Portanto, o uso do lúdico é primordial no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser trabalhados por meio de atividades lúdicas que propiciam maior prazer a criança. Ocorre, porém que muitos professores continuam a pensar a educação com base em modelo escolar didatizado, que oferece apenas um espaço limitado á brincadeira, na maioria das vezes, aquele de uma recreação necessária, ou seja, muitas vezes o chamado fazer nada pelas professoras.

Uma das coisas que achei muito importante quando observava a sala de aula, era que muitas professoras achavam que era preciso separar brincadeiras de tarefas serias. Não se pode falar da brincadeira de modo geral, mas captar aquilo que faz a criança quando brinca e analisar o que importa desse comportamento.

O objetivo deste trabalho é, mostrar que o brincar, especialmente na faixa etária de 2 á 3 anos contribui para a construção do conhecimento, considerando que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança e conseqüentemente para o aprendizado escolar. A brincadeira não é educativa por essência, ele é antes de tudo uma rica experiência, complexa variada e vivenciada pela criança. Percebo que hoje em dia as brincadeiras, para muitos profissionais que trabalham com educação infantil perdeu seu significado. É importante que levemos em conta que o período da infância é um período privilegiado. Através da brincadeira a criança aprende a conhecer a si própria, os outros e o mundo ao seu redor. A criança organiza sua brincadeiras, coopera com as outras e tudo isso resulta a aprendizagem, pois é a partir daí que através das brincadeiras e atividades lúdicas a criança aprende a se desenvolver, afinal através desses momentos a criança explora o meio em que vive. A fase da pré-escola é o inicio da trajetória escolar da criança, e é necessário que estas crianças sintam vontade de estar ali. Em algumas instituições de ensino privado, observamos que o ato de brincar passou a ser encarado como algo secundário, onde na maioria das vezes se prioriza o excesso de material didático, fazendo com que crianças muito pequenas fiquem por mais tempo fechadas dentro de uma sala de aula, tendo muitas vezes que permanecer em silêncio, deixando assim o brincar de lado, como se fosse algo banal, que gerasse perca de tempo, ou seja, algo inútil para a formação do aluno.

Como o próprio Piaget (1975) Deste modo, muitas vezes o ensino está centrado na memorização, onde se atribui a alunos tão pequeninos a função de tanta responsabilidade, responsabilidade essa que muitas vezes os alunos não estão prontos para receber, isso acaba tornando o fato de ir à escola muito cansativa, além de demonstrar um ensino que não trás contribuições significativas para o crescimento da criança. Muitas vezes os professores se preocupam apenas em dar papéis e mais papéis para as crianças, onde o maior objetivo são os pais verem a pasta cheia de atividades que as crianças fizeram, se esquecendo assim de visar o aprendizado das crianças.

A brincadeira na educação infantil ajuda as crianças em diversos aspectos como o de se controlar e interagir com outras crianças, vendo que hoje em dia isso tem se tornado difícil para as crianças, pois as famílias de hoje não querem ter muitos filhos onde a criança acaba ficando egocêntricas, e pelas observações feitas a maior dificuldade das crianças é a de brincar coletivamente, pois pensam que tudo deve ser só para ela, e na maioria das vezes quando lhes é proposto algo se negar a aceitar a perca se expressando por meio de choro, por esse motivo.Para Vygotsky a linguagem tem um importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança a medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. De acordo com Vygotsky (1984, p.97),

> A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distancia entre o nível atual de desenvolvimento, Determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou a colaboração de um companheiro mais capaz.

O brincar pode desenvolver certas capacidades, pois a partir destas brincadeiras que a criança reproduz situações vivenciadas em seu cotidiano, as quais pela sua imaginação são reelaboradas, essas reproduções não poderiam ser construídas diretamente dos adultos, mas somente através dessas experiências que trocam espontaneamente com seus pares. O brincar pode ser concebido como um espaço de elaboração e investigação de conhecimentos. Muitas brincadeiras, como até mesmo brincar no playground favorecem novos meios para atingir seu objetivo, ou seja, se ao brincar no parquinho ela escorregou e caiu, tentará encontrar outra forma de realizar a atividade, mudará de estratégia até que ela, por si própria perceba qual é a melhor maneira para executá-la.

Quando a criança fracassa em sua tentativa do brincar, e que é preciso tentar de novo, pois mais tarde essa criança terá que enfrentar desafios ainda maiores, não podendo desistir nos primeiros obstáculos de sua vida. Na escola onde foi realizada a pesquisa de campo esse tempo dedicado ao parquinho é muito pequeno, sendo duas vezes por semana, com duração de meia hora cada dia, porém o que observei é que quando a sala não se comporta a professora para puni-los os deixa sem brincar, sendo que essa atividade deve ser encarada como qualquer outra em sala de aula, as crianças não ficam sem fazer atividade no livro por terém desobedecido, quando eles vão ao parque demoram cerca de uns 10 minutos para se organizarem em fila, com isso o tempo de brincadeira no parque acaba ficando reduzido para 20 minutos, e este tempo acaba antes que esses alunos encontrem soluções para os seus desafios encontrados.

Na escola, as professoras até concordam que o parquinho é um lugar de aprendizagem e exploração, porém só fazem o uso do mesmo para um momento de distração, usam como uma pequena pausa durante as atividades, para que as crianças possam sair do ambiente de sala de aula e se distraírem um pouco. Pode-se compreender que aprender é descobrir coisas novas, seja essa descoberta feita da maneira que for, em uma roda de conversa, em um livro de história ou em uma brincadeira. É a partir da educação infantil que a criança passa a receber base de conhecimento, e cabe a essa escola oferecer momentos prazerosos para que essa criança possa brincar e conhecer o mundo e ter relações variadas com o ambiente, objetos, e principalmente a interação entre as outras crianças. De acordo com o dicionário Rocha, aprender significa "ficar sabendo, guardar na memória, adquirir experiência" (2001, p.47). Com isso pode-se compreende que o aprendizado é algo que é construído dia-a-dia, deixando sua marca na formação do individuo, promovendo assim sua "bagagem" cultural.

Tendo por base que a criança possui um desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, pode-se afirmar que a criança aprende desde seu nascimento, onde se expressa por meio do chora, até ir se aperfeiçoando em sua forma de amadurecimento. Buitoni (1988) mostra que o ambiente é um fator de extrema importância para a aprendizagem infantil, as crianças nessa idade de pré-escola precisam ter acesso com elementos da natureza como: terra, água e fogo, pois cada um desses tem fator importante e ajuda no desenvolvimento infantil. Muitas vezes é melhor ficar mexendo na terra do que fazer exercícios repetitivos de motricidade com o lápis desenhando aquelas monótonas curvinha, todas iguais.

Pode-se considerar que as atividades lúdicas, permitem a criança liberdade e conseqüentemente um prazer que raramente são encontrados em outras atividades do cotidiano escolar.O lúdico é essencial para uma escola que tenha como base não somente o sucesso na área pedagógica, mas também á formação do cidadão, pois a conseqüência imediata de uma instituição que faz uso dos recursos lúdicos pedagogicamente será a aprendizagem em todas as áreas, sejam elas social, cognitiva e relacionamento pessoal.

3. Metodologia

Esse estudo apresenta uma abordagem qualitativa, nesse sentido, os instrumentos da investigação são: questionários com perguntas múltipla escolha, para as professoras da escola, e observação dos alunos da Educação Infantil, durante as aulas As perguntas foram elaboradas relacionando a utilização de jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças de dois a três anos da Escola de Educação Infantil. Foram observadas duas atividades lúdicas elaboradas de acordo com o planejamento da sala de mini-grupo com crianças de dois a três anos, durante o período de uma semana. Apresenta uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leituras de textos, de autores diversos (Livros, enciclopédias, e outros) e levantamento de dados.

4. Resultados

Para conhecer a representação e a importância do brincar para os sujeitos da pesquisa (11 educadoras da EEI do ensino privado de Sumaré), foi entregue um questionário para que as educadoras pudessem observar em sua prática e respondessem os questionários, os mesmos foram analisados e demonstram o modo como ás educadoras vêem o brincar como elemento pedagógico fundamental para a educação infantil.

Questão 1: Qual o método de ensino utilizado em sala de aula?

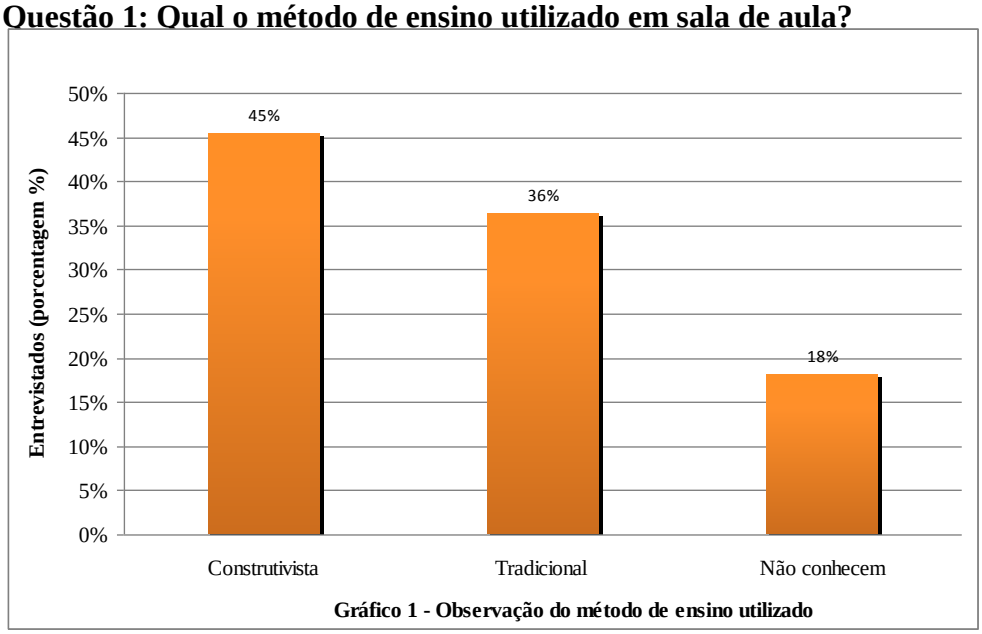


Gráfico 1 - Observação do método de ensino utilizado

Os dados do gráfico acima mostram que 45% dos entrevistados na pesquisa responderam que fazem o uso do construtivismo, 36% consideram que fazem o uso do método tradicional e 18% nem se quer conhecem o método de ensino utilizado.Considerando que é de extrema importância que o professor saiba qual o método de ensino utilizado para que a partir dai possa traçar o seu plano de aula.

Questão 2: Qual é a importância do brincar na vida da Criança?

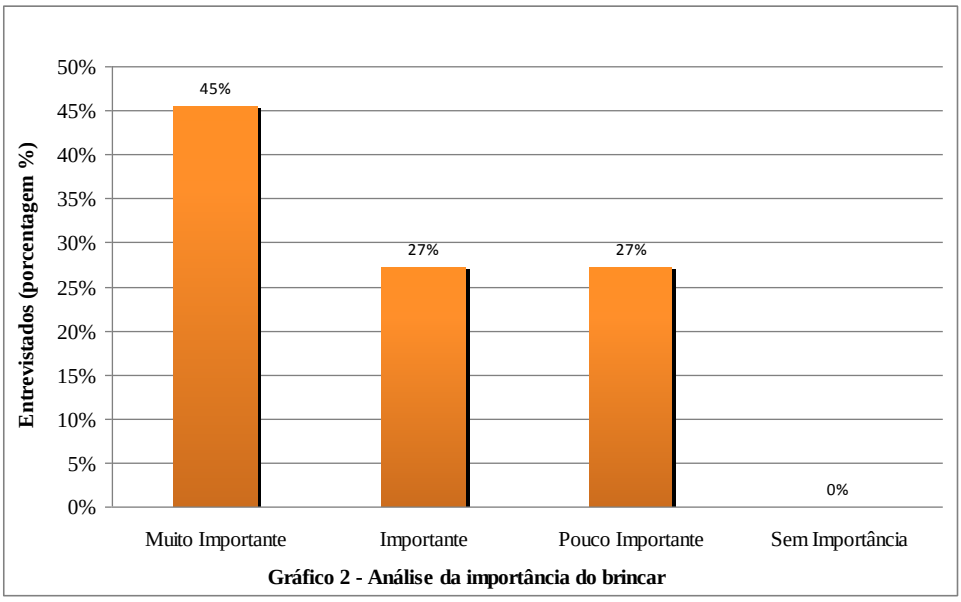


Gráfico 2 - Análise da importância do brincar

O gráfico mostra que 45% dos entrevistados, responderam que consideram a importância do brincar muito importante, as autoras Fontana e Cruz (1997), afirmam que o brincar envolve a criança por inteiro,27% responderam que consideram importantes, e 27% consideram pouco importante, sendo que segundo Piaget (1980), a criança não consegue satisfazer todas suas necessidades afetivas e intelectual, sendo assim, ela brinca porque é indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual,

Questão 3: Qual a freqüência do uso da brincadeira em sala de aula.

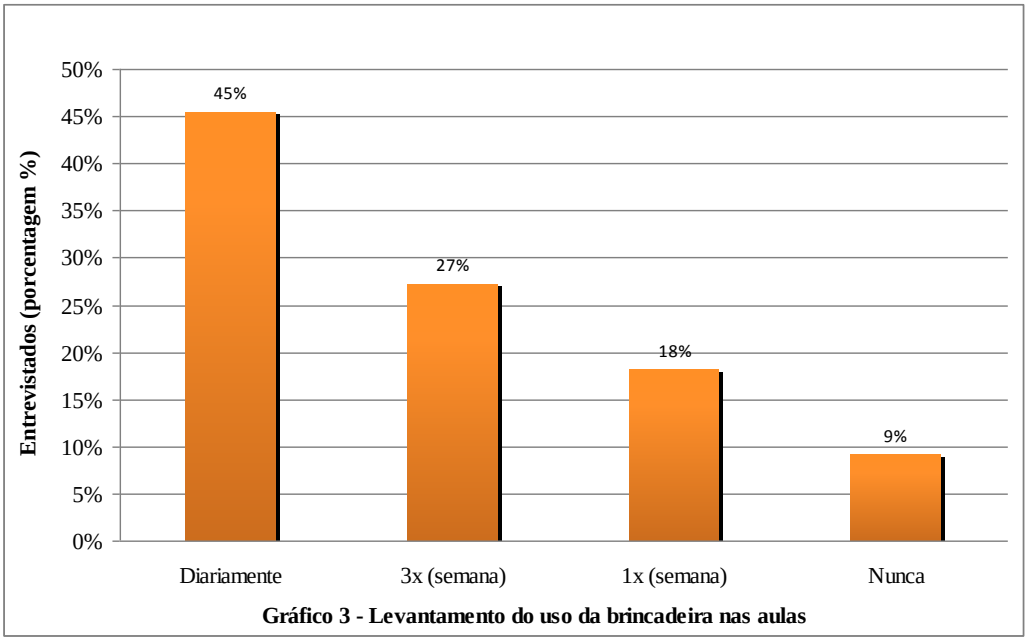


Gráfico 3 - Levantamento do uso da brincadeira nas aulas

Os dados acima demonstram que 45% dos entrevistados responderam que fazem o uso da brincadeira diariamente, 27% fazem o uso da brincadeira 3 vezes na semana, 18% fazem o uso da mesma 1 vez na semana, e 9% consideram que nunca brincam os as crianças.Pode-se então observar que isso contraria os documentos oficiais que falam da educação infantil.

Questão 4: Você considera que o espaço físico destinado para a brincadeira em sua escola é adequado?

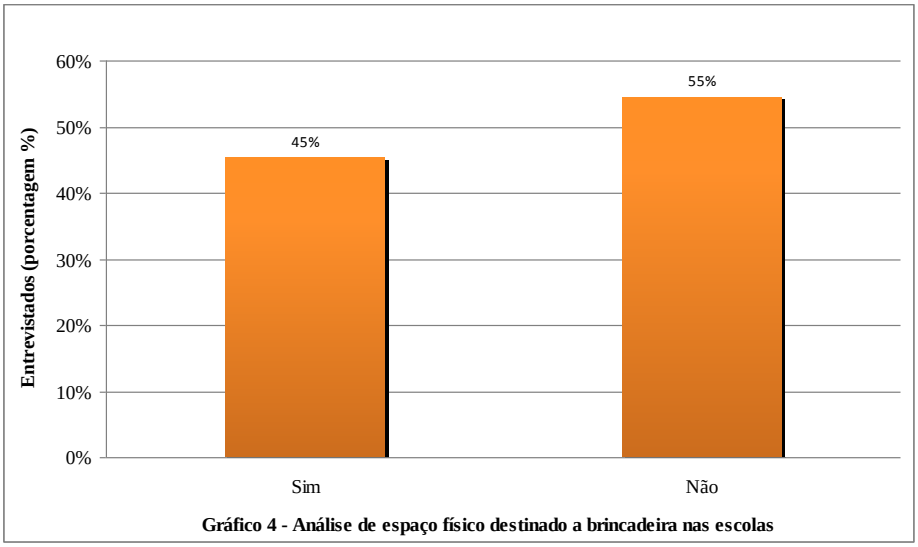


Gráfico 4 - Análise de espaço físico destinado a brincadeira nas escolas

No gráfico acima pode-se observar que 45% dos entrevistados considera o espaço utilizado para a brincadeira é adequado e 55% considera que esse tempo não é adequado.Percebe-se que muitas escolas não possuem espaço físico adequado para a realização de brincadeiras, com isso podemos observar que muitas escolas demonstram pouca preocupação com o brincar e com o desenvolvimento infantil, porém sabe-se que o espaço físico é um dos fatores primordiais para possibilitar uma maior aprendizagem ás crianças.

Questão 5: Você considera que a brincadeira contribui para o aprendizado?

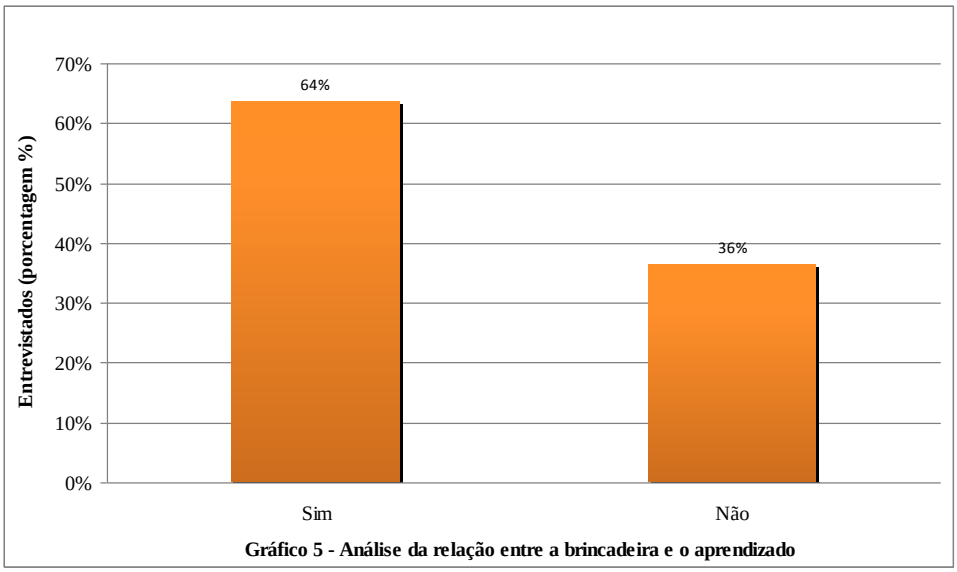


Gráfico 5 - Análise da relação entre a brincadeira e o aprendizado

No gráfico acima, pode-se observar que 64% dos entrevistados considera que a brincadeira contribui para a aprendizagem, e 36 % considera que a brincadeira não auxilia o aluno no processo de aprendizagem, porém já comprovamos em dados coletados acima na pesquisa bibliográfica que o brincar deve fazer parte do cotidiano e do processo de aprendizagem da criança.

Questão 6: Em qual espaço as crianças costumam brincar?

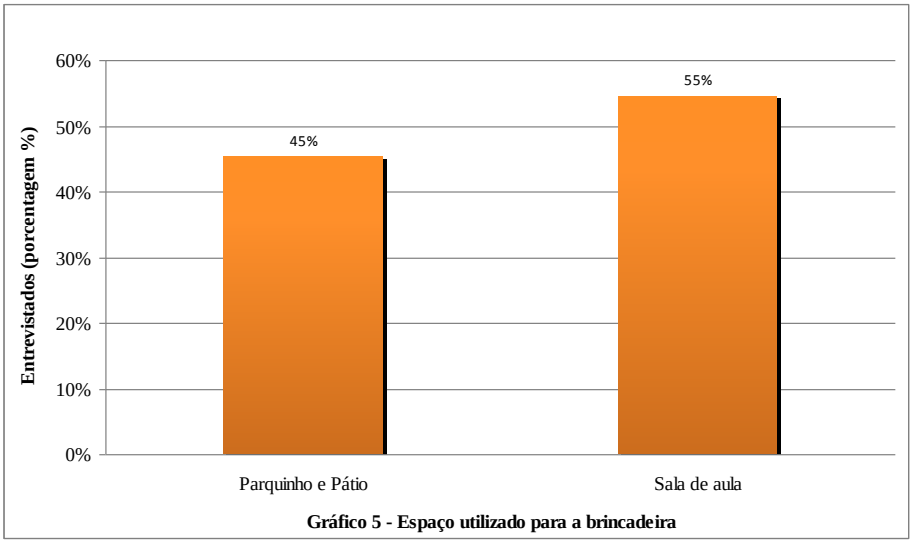


Gráfico 5 - Espaço utilizado para a brincadeira

No gráfico acima mostra que 45% dos entrevistados responderam que as crianças brincam mais no parquinho e no pátio, e 55% considera que as crianças brincam mais dentro da sala de aula, vendo que isso se torna compreensível pelo fato de se tratarem de crianças pequenas de 2 a 3 anos .Esses dados são confirmados pelas palavras de Schiavo (2007) relatado no capitulo III, sobre a importância de um ambiente estimulador.

5. Discussão

Diante das pesquisas realizadas e aqui expostas, pensadas e repensadas, pode-se perceber que grande parte das educadoras que foram pesquisadas considera que o uso do lúdico auxilia e muito no aprendizado das crianças nessa faixa etária. Porém, apenas acreditar que isso é possível não é o bastante, uma vez que é necessário que o professor receba fundamentação teórica e prática. O educador é um profissional bastante responsável pela qualidade das atividades oferecidas aos alunos.

E assim como ressalta os autores quando brinca a criança se diverte e aprende sem que haja uma obrigatoriedade, que desestimula a aprendizagem. O uso do lúdico dentro de sala de aula no cotidiano escolar não só promove momentos de prazer, mas oferece ao aluno a aprendizagem, pois traz a atenção da criança muitas vezes sem que ela perceba que está sendo "ensinado" algo a ela.

6. Considerações finais

No decorrer desse artigo foi procurado remeter reflexões a respeito da importância das atividades lúdicas na educação infantil, foi possível durante o artigo revelar a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil integral, pois para a criança o brincar é viver.É importante ressaltar que os educadores precisam sempre buscar reflexões de perguntas como: A que fins estão sendo propostas as brincadeiras? São adequadas a faixa de idade? Como estão sendo apresentadas?

É de competência da educação infantil propiciar esse ambiente lúdico para as crianças, visto que a maioria delas passam boa parte de seu dia na escola, mas para que esse lúdico de certo também é preciso que o educador tenha em si o gosto e o interesse pela brincadeira, para a partir daí montar o seu planejamento, e conduzir o aluno a uma aprendizagem prazerosa e significativa, cabe aos educadores infantis transformar o brincar em um trabalho pedagógico que propicie a criança um aprendizado com desejo e prazer.

O presente estudo permitiu compreender que o lúdico é significativo para a criança aprender a conhecer si mesma, o mundo e o outro, suas contribuições também poderão tornar a criança de hoje em um cidadão autônomo capaz de resolver problemas e pensar na solução dos mesmos por conta própria, afinal é buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico que se conseguira uma educação de qualidade e que realmente consiga ir ao encontro do interesses e necessidades das crianças. Quanto mais espaços lúdicos e prazerosos propiciarmos as crianças, mais alegres e espontâneas elas serão.

Conclui-se então que mais oportunidades de brincar a criança tiver, mais apliará sua expressividade, pois é a partir do brincar que ela constrói seus conhecimentos, que lhe serão de base para toda uma vida, é a partir daí que ela amplia sua expressividade , seu repertorio lingüístico e suas habilidades corporais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Dinâmicos lúdicos jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola.1978.

ALMEIDA, Paulo Nunes de.**Educação Lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL.**Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** – documento: Brincar.Ministério de Educação e Cultura.MEC/SEF/DPE/COEDI.Brasília 1997 (versão preliminar).

BROUGERE, Gilles. **Brinquedos e cultura**. São Paulo: Cortez. 1995 (Questões de nossa época; v.43).

BRUNELLI, Rosely Palermo. **O jogo como espaço para pensar**. São Paulo: Papirus, 1996.

Dicionário Michaelis. São Paulo: **Melhoramentos.** P. 1204. 1998.

FRANÇA WAJSKOP, Gisela. **O papel da brincadeira na educação das crianças**. In:Idéias, São Paulo. nº 71, FDE, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Histórias de idéias pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GARVEY, Catherine. **Brincar**. Lisboa: Edições Salamandra, 1992.

HUIZINGA. Johan. **Homo Ludens**.São Paulo. Editora Perspectiva. 1980.

KISHIMOTO, T.M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MACHADO, M. L. **A Pré- escolaa.**

MOYLES. Janet. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, Jean. A **formação do símbolo da criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar. 1975.

ROCHA, R. **Minidicionário**, 2º ed – São Paulo: Spione, 2001.

SNEYDERS, George. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VIGOTSKY L.S.et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**.Trad. de Maria da Penha Villalobos.São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WAJSKOP. **O brincar na educação infantil**. In: Cadernos de Pesquisa – nº 71. São Paulo: 1995, pp. 62-69.

UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE INDISCIPLINA ESCOLAR

Tuany Carolina da Silva1

Angela Harumi Tamaru2

Resumo
Este artigo discorre sobre a indisciplina dentro da sala de aula. É preciso verificar quais os fatores que levam o aluno ser indisciplinado dentro da sala de aula. Estes fatores podem ser justificados pela falta de interesse na disciplina, pelos cuidados que o professor tem como agente disciplinador, pela própria educação do aluno em família, ou pelo excesso de regras impostas pela própria escola. Verificar se o aluno é indisciplinado ou somente não segue determinadas regras imposta é um fator decisivo para entender o processo de relação entre professor e aluno, e para buscar respostas para questões atuais que envolvem as escolas e os alunos da mais tenra idade até o ensino superior.

Palavras-chave: Indisciplina de Aluno. Disciplinarização.

Abstract
This article discusses the indiscipline in the classroom. You need to check the factors that lead the student be disruptive within the classroom. These factors can be justified by the lack of interest in the discipline, the care that the teacher has an agent disciplinarian, the student's own education in the family, or by excessive rules imposed by the school. Check if the student is unruly or just do not follow certain rules imposed as a key factor to understand the process of relationship between teacher and student, and seek answers to current issues involving schools and students from early childhood to higher education.

Keywords: *Undisciplined Student. Disciplining.*

1 Introdução

Para lidar com a indisciplina na escola, é necessário, primeiramente, que o professor tome suas próprias decisões de como tratar o aluno e não revidar a maneira como o aluno o trata que, em geral, é de desrespeito. O cérebro do adolescente está em constante atividade e com formação de novos neurônios. Sendo assim, inúmeras substâncias químicas inundam-no, formando novos caminhos e perspectivas, tornando-o vulnerável e em formação. Pode chegar até mesmo a passar por períodos de insanidade, conhecendo conceitos mais complexos como, por exemplo, a honestidade e a justiça. Por essa grande atividade que o cérebro passa nesse período, as emoções são envolvidas por uma substância denominada dopamina, tornando-o mais susceptível a uma série de estimuladores, o que os leva inclusive ao consumo de álcool e drogas bem como para novidades e atividades mais arriscadas. Quase todas as drogas causadoras de dependências aceleram a liberação de dopamina e funcionam como uma espécie de gratificação. Quando a pessoa para de utilizá-las, o cérebro não é mais capaz de produzir dopamina e o efeito então é inverso, desestimulando a pessoa. Quando um aluno possui um desempenho escolar fraco e não está empenhado em seguir instruções, o professor pressupõe que o problema é do aluno e não uma responsabilidade que possa ser atribuída a ele. A forma como interage como os alunos têm um grande impacto sobre eles. Essa alavanca é um grande gerador de estresse e frustração, a ansiedade do professor por resultados não é contrabalanceada com os mesmos níveis de consideração e conhecimento. Eles vêem seus professores como ministradores de sugestões inibidoras, monitoramento injusto e uso de medidas punitivas, o que torna as atividades em sala de aula pouco prazerosas.

Os professores alegam que os alunos com desempenho mais fraco consomem uma grande quantidade de sua atenção em relação aos alunos que possuem um desempenho melhor. É

importante para o aluno sentir-se aceito na sala de aula é necessário que o professor tenha instruções de como interagir com alunos desmotivados.
Para que o aluno se sinta motivado, é preciso que o professor converse com ele e lhe dê apoio. Este não deve apenas focar o conteúdo de sua disciplina, mas, acima de tudo, o aluno, examinar os motivos que o levam a se desinteressar pela aula e pela escola.
Elogios devem fazer parte do repertório dos professores e não somente críticas.
É necessário extrair o lado bom das pessoas extraindo o potencial e os aspectos que valorizem os alunos. O professor nunca deve partir para o ataque dos alunos insubordinados, mas sim juntar as forças oponentes e construir algo ainda melhor.
É necessário que o professor tenha clareza de seus objetivos e valorize os recursos do aluno para que eles tenham condições de assimilar o que os professores realmente querem. Só assim será possível o aluno criar asas para uma construtividade maior dentro do seu potencial intelectual e transformar-se em um adulto melhor e mais centrado em suas intenções.

2 Revisão Bibliográfica

Em seus estudos investigativos sobre indisciplina escolar, Estrela (1992, p. 9-12) pode constatar que a mesma tem se propagado nas escolas da Europa e tem se tornado alvo de preocupação para os governos europeus, de tal maneira que os países e governos têm adotado medidas de contenção destas influências na prática educacional. A autora alerta ainda que este seja um dos problemas mais difíceis e aliciantes que as escolas enfrentam atualmente.
Ferreira (2008), quando se refere à disciplina, conceitua como sendo um regime de ordem imposta, que convém ao funcionamento de uma organização ou entidade e que se relaciona à subordinação de alunos ao seu mestre, à submissão de um regulamento. O verbo disciplinar no dicionário Aurélio tem como sinônimo "fazer obedecer".
Mendes (2008, p.1 39) citado por Barbosa (2011), em entrevista com docentes, destaca algumas respostas sobre disciplina:
"É certa ordem que temos que ter dentro da sala e na vida também. Sem isso não dá para fazer nada. Ordem em termos de comportamento e organização".
"É um conjunto de atitudes que o aluno tem que inclui sua relação com o professor e os colegas e seu interesse pelas atividades".
"A disciplina do escolar tem a ver com a sua conduta pessoal e com a organização dos trabalhos".
Parrat-Dyan (2008, p. 8) diz:
A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm consequências. Quem olha para a disciplina como algo negativo não entende o que é. Alguns aspectos positivos são enfatizados por Koff e Pereira (1999, p. 149) também sobre a disciplina, relacionando-a aos princípios de participação e cooperação e, ao mesmo tempo, contrapondo a negatividade que se atribui a este vocábulo:
(...) a disciplina não pode mais ser encarada, unicamente, como manutenção da ordem, através da obediência a regras preestabelecidas. É claro que esta "nova escola" deve superar a visão disseminada pela literatura clássica, onde o que importa é a moldagem do comportamento e o estabelecimento de atitudes aceitáveis. É imprescindível a existência de padrões de comportamento adequados à vida em grupo, mas é fundamental reconhecê-los culturais e passíveis de revisão. Uma dada situação pode exigir atitudes consideradas indisciplinadas em outros contextos. Do mesmo modo que, muitas vezes, reagir obedientemente representa abandonar a construção de ações originais e criativas. (KOFF; PEREIRA, 1999, p. 149)
A falta de valores que domina as famílias atuais e as crianças acaba incorrendo em indisciplina dentro e fora das escolas e, portanto, pode decorrer de mecanismos mentais dentro de aspectos sociais, culturais, históricos ou sociológicos.

A disciplina pode ser conceituada como um comportamento rígido dentro de um determinado conteúdo de normas, enquanto a indisciplina e a revolta, contra essas normas ou mesmo o desconhecimento delas. Disciplina pode ser conceituada também como uma maneira de tirar o indivíduo de determinada situação selvagem.

De La Taille (2002) analisa ainda dois controles do indivíduo que focam a vergonha e a moral do indisciplinado: o controle interno que se traduz nos valores construídos para a nossa própria imagem e um externo, que é a exposição de nossos atos ao juízo alheio e também está ligada ao medo. Quando associado a moral, a vergonha, a partir do olhar alheio, tem grande responsabilidade.

Aquino (1996, p. 35) cita que "toda moral pede disciplina, mas nem toda disciplina pede moral." Isto significa um enfraquecimento da relação entre a moral e a vergonha. Antigamente, quando se demonstrava indisciplina na escola, o professor punia o aluno, que, por questões morais aprendidas em classe ou em família, sentia-se constrangido, envergonhado por ter sido punido pelo professor. Atualmente, não se dá mais valor à dignidade alheia, os alunos são desobedientes e afirmam sua dignidade revoltando-se contra as autoridades. O olhar de reprovação do professor não surte mais efeito entre os alunos, pois os cenários dos alunos são outros e a platéia também. O aluno afirma a sua dignidade revoltando-se contra a autoridade.

"Indisciplina em sala de aula não são falhas pedagógicas, por isso não é fazer o aluno passar vergonha, é reforçar no aluno o sentimento de sua dignidade como ser moral", diz Aquino. (1996, p. 37)

O aluno possui uma capacidade psicológica imatura e, para esse tipo de abordagem, não existem métodos de ensino suficientes, resta observar se a indisciplina está ligada à capacidade psicológica do aluno, se a psicanálise deve fazer parte do projeto disciplinar e se não são decisões docentes arbitrárias ou caprichosas que fazem a punição do aluno.

Na escola, devem imperar regras e normas morais e não leis arbitrárias que decidem como o aluno deve ou não se portar, pois regras são princípios constitutivos de hábitos morais e a lei é a expressão da vontade geral de renunciar a algo, por isso cabe aos professores e educadores, do ponto de vista psicanalítico, ofertar a cultura e a educação ao aluno e não uma bondade psico afetiva. (LAJONQUIERE, 2000).

A função mais importante da escola é veicular os conhecimentos preconizados ou conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de conduta. A visão da escola deve ser a de disseminar conhecimentos e valores, e a disciplina torna-se um problema interdisciplinar. (ESTEVES, 1999)

Antigamente, a escola e a família impunham a disciplina como um castigo ou uma ameaça através da coação e do medo, a escola era um espaço social elitista, conservador e pouco democrático. A função do professor como superior hierárquico era modelar moralmente os alunos, e acreditava-se que a democratização deteriorava o ensino, denegrindo a qualidade do ensino, principalmente o público destinado à expansão das camadas sociais. Infância e ilusão (2002)

A indisciplina pode também denotar a carência do aluno, se houver o reconhecimento da alteridade, ou seja, de que todo homem social interage e interdepende de outros indivíduos, para a convivência dos grupos em sala de aula. Sendo assim, escola e família são responsáveis pela educação em sentido mais amplo, sendo que a escola não é só um espaço cultural, é também disciplinador.

Com isso, a escola desperdiça a força de trabalho qualificada, desvia função, quebra o contrato pedagógico, cuja consequência é a falta de comprometimento ético. Há, portanto, uma crise de paradigmas entre as relações familiares e as ações escolares. (CORTEZ, 1998)

Como a escola equivale a práticas concretas na relação professor e aluno, torna-se necessário pautar propostas de trabalho que visem conhecimento, o que pressupõe a observância de regras, semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções (De Lataille, 2002)

O papel primordial da escola é o de provocar a experiência do indivíduo perante a aventura humana da desconstrução e reconstrução do conhecimento e cabe ao aluno colocar em prática o pensamento lógico. Nesse contexto, barulho e agitação passam a ser catalisadores do ato de conhecer. Cabe ao docente uma negociação constante para motivar o conhecimento e dirimir o barulho, criando vínculos mais concretos entre professor, aluno e educação. A fidelidade ao contrato pedagógico do ensino envolve todas as partes dessa trilogia e são permeáveis para mudanças e intervenções. (PAPERT, 1995)

Para Foucault (2008), o que o poder faz não é reprimir, pois o próprio ato de reprimir libera. O poder é o exercício móvel e mutável de forças no interior de relações, e não algo que acontece de cima para baixo. Política e poder significam a ação de qualquer grupo e as principais características do poder disciplinar são a vigilância (olhar hierárquico) e a sanção normalizadora. É preciso evitar a punição como forma de recompensa da ação. A vigilância deve estar ligada a transgressões de tempo, atividades, maneira de ser, discurso, corpo e sexualidade, pois a indisciplina faz parte da própria estratégia de poder, é gerada pelos próprios mecanismos que visam ao seu controle. E o próprio poder, em sua forma disciplinar, gera indisciplina. Para se tomar atitudes quanto à indisciplina, é necessário, portanto, entender o que está acontecendo.

Maffesoli (1997) demonstra a existência do homem a partir de um conjunto de leis econômicas, políticas, educacionais *versus* o lado das sombras, em que o autor acentua a importância das múltiplas e minúsculas situações do cotidiano em que predominam a fragmentação e a pluralidade do corpo social. É como a relação de bem e mal. Uma atitude que um indivíduo possa achar do bem, talvez para outra pessoa, pareça ruim. Isso tudo ocorre, por conta das diferenças ideológicas existentes entre indivíduos, procurando dar ênfase na relação entre as mídias e as "tribos" humanas, relacionando-a com o desenvolvimento tecnológico. Em termos sociais, tem como lógica o dever que as instituições impõem ao ser humano e, portanto, a indisciplina é uma forma de conflito que incorpora a capacidade da resistência.

A indisciplina é a incapacidade de se ajustar às normas e padrões de comportamentos esperados. O aluno precisa entender as normas como condição necessária ao convívio que o leva a uma atitude autônoma e libertadora. A função do disciplinador é educar, oferecer parâmetros e estabelecer limites.

Indisciplina, em vez de ser compreendida como um pré-requisito para aproveitamento escolar, é encarada como resultado da prática educativa realizada na escola.

Aquino (1996) aponta como principais causas da indisciplina: educação recebida em casa; núcleo familiar; falta de interesse dos pais em acompanhar a vida escolar dos filhos; personalidade do aluno; traços inerentes à infância ou à própria adolescência; responsabilidade ligada ao professor – origem da indisciplina está ligada a sua falta de autoridade, de controle, de aplicação de sanções.

Essas características não são dadas a priori, nem determinadas por pressões sociais, mas são formadas pelas interações do indivíduo com o meio. Um comportamento mais ou menos indisciplinado de um indivíduo depende de suas experiências, de suas histórias educativas, e sempre terá relação com as características do grupo social e da história a que pertence.

A família – primeiro contexto de socialização – exerce grande poder de influência sobre crianças e adolescentes, portanto:

Pais autoritários: valorizam a obediência e as normas, terão filhos obedientes, disciplinados, tímidos, apreensivos, pouco autônomos e sem estima.

Pais permissivos: valorizam o diálogo e o afeto, filhos alegres e dispostos e com dificuldade de assumir responsabilidades.

Pais democráticos: estimulam as crianças a expressarem suas opiniões, demonstram flexibilidade, regras e limites claros e explicados, filhos com autocontrole, auto-estima, capacidade de iniciativa, autonomia e facilidade de relacionar-se.

A escola não pode exprimir a sua tarefa educativa no que se refere à disciplina, pois toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.
Na indisciplina, deve-se observar o princípio da regra, se este não for de justiça, a regra será imoral e, portanto, a indisciplina se torna um sinal de autonomia. O método de repressão reforça a heteronomia, a sujeição à vontade de terceiros. A liberdade e a permissividade reforçam a anomia (perda de identidade). O rompimento dessa dicotomia só é possível com a democratização da escola, onde o professor estabelece regras com o grupo e torna-se o coordenador e mediador de grupos que, por sua vez, não são donos das regras, pois essa postura é incoerente às idéias de respeito e reciprocidade.
A prática pedagógica deve partir de referências ideológicas, morais, sociais dos envolvidos na dinâmica escolar (pais, professores, funcionários, diretores...), priorizando o processo de construção.
Isto porque a disciplina é o conjunto das prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem, e regras e disciplinas não são só reguladoras (no sentido de permitir, proibir), mas também constitutivas. Ter disciplina para realizar algo não significa ser disciplinado para tudo. Não se pode exigir um comportamento padronizado, deve-se ensinar certas maneiras de ensinar. A indisciplina é um sintoma de desvio de comportamento individual por causa da retirada do homem para o mundo privado.
A sala de aula é um local de explicitação da vontade individual diluindo o campo político. Não basta dizer que dois mais dois são quatro; há de avaliar como esse conhecimento imprime uma nova direção em si e no mundo. (AQUINO, 1996)

3 Metodologia

O presente estudo buscou se utilizar de materiais relevantes ao tema, os quais foram coletados de livros e publicações de órgãos internacionais e nacionais, revistas e artigos científicos. Trata-se de uma revisão bibliográfica mais aprofundada acerca de assuntos pertinentes ao tema, incluindo análise crítica e interpretação literária.

4 Considerações Finais

A conversa em sala de aula, enquanto o professor explica, pode ser salutar e saudável e não se constitui, em primeira instância, uma indisciplina. A indisciplina é todo comportamento que seja contrário às regras, às normas, às leis estabelecidas por uma organização.
O ensino eficiente com alunos que não param de conversar é uma aula mais participativa que associe o conversar ao aprender. Essa estratégia, de maneira alguma, representa uma fuga aos verdadeiros objetivos de uma aprendizagem eficiente. Para isso, existem inúmeras estratégias como questões intrigantes e desafiadoras que estimulam o aprendizado e contextualizam os alunos à sua realidade, debatendo em grupos de dois ou mais alunos.
Se houver ainda desinteresse do aluno, talvez seja hora de discutir os limites da ação disciplinar. É necessário verificar se o professor está agindo como um juiz, que julga, ou um árbitro que acompanha o desempenho dentro da classe. Quando o aluno conversa com o intuito específico de chamar a atenção, é necessário chamá-lo à parte e investigar o porquê desse tipo de conduta. O ato de conversar não caracteriza indisciplina, que é uma ação que não permite a ação efetiva do professor em sua exposição dentro da classe. Para que o professor explore as competências do aluno, é necessário que ele seja um mediador entre tudo que o aluno sabe, colhido em sua existência e em seu mundo, e outros saberes que estão presente nas disciplinas escolares.
A quantidade de alunos em uma sala de aula e o conforto ou desconforto que experimentam também podem se constituir em um fator de indisciplina. Há quatro focos de indisciplinas alinhados na escola como instituição, no professor como agente da construção da

aprendizagem, na família como espaço central das condutas válidas ou não e que se materializam na escola e, na figura do próprio aluno, quando realmente é indisciplinado.
A escola pode abrigar fatores provedores de indisciplina quando suas normas internas, sua estrutura de organização e seu sistema de sanções são propostos aos alunos como imposição, sem uma prévia discussão ou debate.
Quando os pais divergem sobre comportamentos aceitáveis pelo aluno, eles passam a ser fatores de indisciplina. Não existe uma idade correta para impor limites a uma criança. Quando ela começa a andar e a explorar o ambiente, fica evidente a necessidade de impor limites a ela.
A educação de uma criança pode ser baseada na negociação, seguindo-se o seguinte roteiro: identificar o problema; organizar uma lista de opções; ajudar a criança a escolher a opção desejada; elaborar um plano e buscar executá-lo; fazer uma reunião em família para análise do plano desenvolvido.
Já o comportamento delinquente não é resultado de uma carga genética, mas os nocivos podem se estruturar no lar. Para um clima saudável de disciplina, é necessária uma sólida parceria dos pais com os professores, dizendo um fator não coerente que afasta a criança do perigo.

Referências

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
CORTEZ, M. C. À Sombra do Fracasso Escolar: a Psicologia e as Práticas Pedagógicas. In **Estilos da Clínica**. Ano III, n. 5, 1998.
DE LA TAILLE, Y. **Vergonha**: a ferida moral. Petrópolis, Vozes, 2002.
ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente**. São Paulo: Edusc, 1999.
ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Portugal: Porto, 1992.
FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio**. 7. Ed. Curitiba: Positivo, 2008.
FOUCAULT, M. Um crítico da instituição escolar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. especial 10/2008
KOFF, A. M. N. S.; PEREIRA, A. B. C. Disciplina: uma questão de autoridade ou participação? In: CANDAU, V. M. (Org). **Rumo a uma nova didática**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 135-151.
LAJONQUIÈRE, L. de. **Dos erros e em especial daquele de renunciar à educação**. Notas sobre psicanálise e educação. Estilos de Clínica, Ano II, n. 2, 2000.
MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
MENDES, F. M. D. **Pensando sobre a indisciplina escolar**. In: Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea, 4. Curitiba, 2008, **Anais...** Curitiba: UTP, 2008, p. 128-137. CD
OLIVEIRA, R. L. G. **As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar**. Curitiba, 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004.
PAPERT, S. **Logo**: Computadores e Educação. São Paulo: Brasiliense, 1995.
PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** São Paulo: Contexto, 2008.
TORRES, R. **Indisciplina na Educação Superior**. In: Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea, 4. Curitiba, 2006, **Anais...** Curitiba: UTP, 2008, p. 156-167. CD

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO HORARIO DO INTERVALO ESCOLAR

Maria Aldeniza Nobre Moriya [1]
Magda Jaciara de Andrade Barros [2]

Resumo

O presente estudo relata a experiência da prática pedagógica e o processo de interferência por meio de atividades recreativas direcionadas no horário do intervalo. O presente estudo foi realizado na escola Antonio do Vale Sobrinho que atende ciclo I e II, e teve como objetivo resgatar a importância das brincadeiras no intervalo escolar. Por trabalhar no ambiente escolar no horário do intervalo, muitas vezes observava que as crianças acabavam se machucando e assim seria uma forma de ajudá-las.

Palavras-Chave: Brincadeiras, Aprendizagem, Espaço Escolar.

Abstract

Thepresent study reports theexperienceofteachingpracticeand the process ofinterference byrecreational activitiesdirectedat the timeof theintervalclasses. Thepresent study was conductedin schoolAntonio do ValeSobrinho, who attendscycleI andII, and aimed torescue theimportanceof playin theschoolrange. By workingin the schoolat the timeof theintervalclassesoftenobservedthat childrenendedup getting hurtand sowould bea way tohelp them.

Keywords: *Games, Learning, School Space.*

---

[1] Aluna do curso de pedagogia na Faculdade Network.
[1]Professora da Faculdade de Educação Física e Pedagogia Network - Nova Odessa SP Mestrando em Ciências da Saúde área de Morfologia e Patologia- Faculdade de Medicina de Jundiaí Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte e Educação Física - LEPEEF IASP Hortolândia SP Especialista em Ciência do Treinamento – IASP Hortolândia SP.

INTRODUÇÃO

Para educadores, pais e adultos atentos não é difícil imaginar a necessária relação entre Jogo/Brincadeira e a Criança. Tal relação fora estudada, inclusive, por Piaget (1943), que na sua conclusão colocou em evidência o fato de que, espontaneamente, a criança passa a maior parte do seu tempo brincando.

Também Lima (1992) abordou esta relação de dependência ou necessidade por parte da criança destacando que tanto os jogos como as brincadeiras são meios para a construção da sua identidade cultural, dado que ambos são processos que compreendem o indivíduo e a sua cultura, considerando o contexto do grupo.

Além disso,os jogos e as brincadeiras são situações que envolvem a construção de significado, indagação e transformação de conceitos, permitindo à criança conhecer e participar do universo humano, repleto de emoções, sentidos e aprendizagens.

Lima (1992) chama nossa atenção para o fato de que existe uma evolução do jogo ou do brincar nas crianças, demonstrada pelas diferentes características que os jogos assumem, nos vários períodos de desenvolvimento dessas crianças.

Assim sendo, inicialmente os jogos retratam os movimentos típicos da primeira infância, passando gradativamente a outras representações graças ao desenvolvimento da função simbólica na criança. Isso acontece principalmente porque após o surgimento da fala o brincar se modifica, tendo sua grande expressão no faz-de-conta. Nesta fase há, também, a preferência por jogos com regras e movimentação. Posteriormente, o jogo assume outra perspectiva, envolvendo grupos de crianças, decisões conjuntas e plena atividade mental.

Outra contribuição neste contexto é dada por Piaget (1943), quando trata da classificação dos jogos. Segundo o autor, inicialmente, essa classificação correspondia há praticamente dois tipos de jogos: os jogos resultantes do pré-exercício dos instintos especiais (jogos de caça, jogos de combate etc.); e os jogos correspondentes a um exercício da inteligência ou da experimentação (jogos de imitação, de destruição ou de construção etc.).

A partir desta classificação, ainda no caminho da evolução do jogo junto à criança, Piaget (1943) propõe uma classificação dos jogos pela estrutura dos mesmos, na qual reconhece três grandes categorias, cujo aparecimento sucessivo caracteriza, por sua vez, trêsperíodos da vida infantil:

jogos de exercícios, envolvendo motricidade, percepção e inteligência (esses jogos têm início no primeiro ano de vida da criança); jogos simbólicos, implicam pensamento representativo e se caracterizam pela função simbólica; jogos de regras, que supõem uma vida social organizada e uma disciplina coletiva.

Revelam o quanto o jogo é importante para a criança e como podemos conhecê-la melhor através de uma observação atenta de como ela brinca/joga e de uma reflexão junto aos autores que estudaram tal questão, sendo que muitos deles encontraram uma significativa relação entre jogo e desenvolvimento infantil.

Entretanto, na atualidade, outro contexto ainda se apresenta neste repensar sobre o Jogo e a Criança. Trata-se do fato de que as crianças vêm perdendo espaço para o brincar coletivo. Esta realidade brasileira é lembrada por Smoleet al (2000), no sentido de trazer à reflexão uma situação vivida por muitas crianças: de um lado a falta de espaços coletivos quer em condomínios ou apartamentos; e, de outro, a existência de crianças que, estando fora da escola, têm que trabalhar cada vez mais cedo ou realizar um número cada vez maior de atividades extracurriculares.Dai importância de resgatar as brincadeiras no intervalo escolar.

O que o grupo de autoras Piaget, Smole(2000) enfatiza, e com razão, é que os tempos modernos, com todas as características do progresso de uns e da miséria de outros, tem influenciado muito na vida infantil, impedindo, em alguns casos, que a infância seja o tempo da brincadeira, do jogo, do aprendizado "sem compromisso", dos desafios e problemas de soluções criativas e emocionantes e da convivência amistosa.

O resgate ao jogo, no Brasil de hoje, é, portanto, o resgate à infância propriamente dita, ao direito de ser criança e estar em condições de exercê-lo – o que, caso não ocorra, poderá influenciar de forma negativa o desenvolvimento e a formação infantil, Por ser o brinquedo um instrumento com funções definidas ou não, o brincar (ação com o brinquedo) destaca-se por construir uma relação direta no desenvolvimento da criança. Assim, diante da complexidade e da importância do brinquedo, este trabalho faz uma espécie de levantamento frente às possibilidades que a brincadeira desencadeia para a construção e reconstrução de conhecimentos, contribuindo diretamente com a prática do professor no processo de ensino e

aprendizagem porque, na verdade, a ludicidade é importante para o desenvolvimento da imaginação. Concordo com o autor Farias (1999) quando diz:

A Escola, retirando praticamente dos seus programas as atividades lúdicas, entre elas as artísticas, descuida da educação estética, privilegia a razão e limita o ato de construção do conhecimento a uma racionalização intelectualista.

Essa citação nos ajuda a entender que, seja na criança ou no jovem, enfatizar o campo cognitivo e não possibilitar o desenvolvimento da imaginação e criatividade é como transformá-lo numa máquina, sem que se possa adquirir habilidades do pensar, do refletir, do agir, mas apenas executar o que lhe é mandado, colocando-os à margem do produto de seu trabalho e da sociedade como um todo.

Além dos jogos de faz de conta existem os jogos de saltar, amarelinha, bola e outros. E a diferença é que nesses últimos, o que predomina é o controle sensório-motor dos movimentos e não uma representação lúdica de uma experiência do cotidiano. O aspecto sensório-motor dos gestos no faz-de-conta é secundário quando comparado com a importância da imaginação lúdica.

É importante ressaltar que os jogos e brincadeiras e, em particular o jogo de Faz-de-Conta, criam a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que Vygotsky (1996) define como sendo o que a criança é capaz de fazer hoje com a ajuda de adultos e/ou companheiros mais experientes e que será capaz de fazer sozinha amanhã. É na ZDP que a interferência de outros indivíduos, no nosso caso o professor, é mais transformadora.

Outro aspecto importante colocado por Vygotsky (1996) é que, no jogo de faz-de-conta, a criança passa a dirigir seu comportamento pelo mundo imaginário, isto é, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias. Assim, do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo de faz-de-conta pode ser considerado um meio para desenvolver o pensamento abstrato. Assim, como se observa em sala de aula, ao ouvir uma história e torná-la um jogo de faz-de-conta, as ações das crianças surgem do que lhes foi contado, da sua imaginação conjugada a que pertence e das orientações do professor. Portanto o pensamento abstrato torna-se base para as ações das crianças no jogo de faz-de-conta.

De acordo com Perrenoud, (2001) *"A evolução do sistema passa pela multiplicação das tentativas individuais. Para saber que recursos, condições de trabalho, meios de ensino, flexibilização de horários, comunicação entre graus e procedimentos de avaliação devemos pedir ao sistema, é preciso experimentar os obstáculos estruturais, enfrentá-los de forma concreta e pessoal."*

O jogo sempre esteve presente no universo humano e há muito intriga de pesquisadores quanto à definição, influência que exerce na vida das pessoas, o que representa etc. Na verdade, o jogo parece fazer parte de nossa natureza e está presente em nossas vidas até mesmo de forma inconsciente. Entretanto, há uma distinção entre o jogo propriamente dito e o jogo infantil; definição esta importante para o presente trabalho, que tem como principal enfoque o aspecto educativo do jogo (KISHIMOTO, 2001).

Assim sendo, no que diz respeito à definição de jogo, pode-se dizer que a mesma varia de uma área do conhecimento para a outra e, inclusive, entre teóricos de uma mesma área, como já observara Lima (1992). Quando consideramos o sentido etimológico, por exemplo, temos, ainda, o amplo significado de jogo, os quais podem encontrar em dicionários, significa "exercício ou divertimento sujeito a regras determinadas, com ou sem apostas", "brincadeira, folguedo, divertimento".

A observação constante do jogo na vida dos seres humanos, desde a mais tenra idade, despertou o interesse de vários estudiosos, em especial educadores, que possibilitaram uma distinção entre o jogo de forma geral, como descrito acima, e o jogo educativo.

Kishimoto (2001) enfatiza que de forma geral alguns autores se preocuparam com a questão a partir do final da década de 70, quando se pensou em critérios de identificação para o jogo infantil.

Christie Apud Kishimoto (2001) relaciona como critérios de identificação as seguintes características:A presença da não-literalidade expressa pela predominância da realidade interna sobre a externa. Exemplos: o urso de pelúcia que serve de filhinho ou a criança imitando o irmão que chora;

A existência de um efeito positivo, característico do prazer, da satisfação e da espontaneidade infantil. O processo em si traz muitos efeitos positivos para a criança nos aspectos corporal, moral e social. (WAJSKOP 1999)

A flexibilidade infantil, pois as crianças mostram-se mais dispostas à novas idéias e comportamentos em situações de brincadeira do que em outras atividades não-recreativas. A prioridade do processo de brincar, a qual pode ser constatada no fato de que enquanto a criança brinca sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos.

A característica de livre escolha, pois o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. A dinâmica do controle interno, considerando que no jogo infantil são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos.

Ainda de acordo com Christie apud Kishimoto (2001), os indicadores mais úteis e confiáveis do jogo infantil são: a não-literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a finalidade em si (prioridade do processo de brincar).

Outra contribuição relacionada à caracterização do jogo infantil é dada por Froemberg apud Kishimoto (2001), para quem o jogo infantil inclui características como: simbolismo, significação, atividade, motivação, regras e episódios. É interessante como tais características se relacionam para o entendimento do jogo infantil; pois, no jogo, o simbolismo representa realidade e atitude; a significação permite relacionar ou expressar as experiências; a atividade indica que a criança faz coisas, seja de forma voluntária ou porque está motivada; as regras demonstram que o sujeito compreende as normas implícitas ou explícitas da brincadeira e, por fim, os episódios, revelam as metas desenvolvidas espontaneamente.

Também Costa apud Kishimoto (2001) reforça a idéia de que o jogo deve ser iniciado e mantido pelas próprias crianças, ressaltando a importância da espontaneidade, da livre escolha, da motivação, da dinâmica própria, do simbolismo e da significação como características fundamentais para o reconhecimento do jogo infantil.

Outra opinião importante a respeito do assunto é a de Macedo (2003/2004), que ressalta como indicativo do jogo infantil o efeito de humanização da criança, alegando que os jogos e as brincadeiras humanizam as crianças possibilitando-lhes compreender e realizar sua natureza humana com sentido e tempo próprios do universo infantil. Além disso, para o autor, os jogos e as brincadeiras reforçam, ainda, o fato de que as crianças pertencem a uma família e a uma sociedade em determinado tempo histórico e cultural, expressos pelas atividades lúdicas, pelos jogos e pelas brincadeiras populares.

Como se vê, parece haver um consenso entre os autores no que se refere à caracterização do jogo infantil, a qual pode ser assim sintetizada: trata-se de uma atividade espontânea, iniciada, conduzida e concluída pelos próprios participantes com regras e motivações próprias, na qual aspectos de uma realidade interior se sobrepõe aos elementos da realidade exterior, o que propicia, entre outras coisas, o processo de humanização dos sujeitos em sua formação.

Profissionais da educação e os jogos*"há medos a superar. e também há habilidades a construir..."Perrenoud*

Para todos os Profissionais da Educação Infantil, desde que responsáveis e atentos aos seus deveres, é comum o fato de que as crianças, invariavelmente, brincam; e isto, antes de

ser um prazer, parece ser uma necessidade – o que nos faz pensar na importância do jogo para o trabalho escolar, principalmente na Educação Infantil.

Os autores tratados aqui, de uma forma ou de outra, concordam que tanto o jogo como a brincadeira são situações produtivas para as crianças não somente do ponto de vista cognitivo, mas, também, psicológico, físico e social – o que reafirma a necessidade de sua presença no ambiente escolar, dada, inclusive, as particularidades da infância brasileira para as crianças de uma forma gera.

Este consenso se fundamenta no fato de que o lúdico motiva as crianças que passam a trabalhar com uma série de possibilidades que o jogo apresenta; tais como: a questão das normas de convivência e das regras de atuação; o desenvolvimento de valores e atitudes, inclusive quanto à troca e aceitação de parceiros; o desejo comum que move o trabalho em equipe; a auto-estima; a despreocupação com o erro; o saber ganhar/perder num contexto significativo.

Todos os elementos levam à constatação de que o jogo apresenta-se como o meio lúdico mais adequado para a abordagem dos conteúdos da Educação Infantil, embora necessitem de uma orientação específica, dada pelo Professor, ao qual cabe a responsabilidade do processo educativo formal vivenciado por estas crianças.

Assim sendo, ao reconhecer a importância do jogo para a vida da criança e para a educação pré-escolar, pode-se pensá-lo como uma ferramenta para o trabalho docente na intenção de facilitar a aprendizagem dos alunos no contexto geral, se acrescentarmos a ele a característica de intencionalidade própria do processo educativo, conforme defenderam os autores.

Portanto, não somente é possível como é igualmente importante a utilização do jogo como intervenção pedagógica na Educação Infantil no sentido de garantir o sucesso das crianças da Pré-Escola no processo de escolarização ao qual estão sujeitas.

Tal intervenção é apropriada e produtiva não somente na abordagem de conteúdos escolares, mas, também, no sentido de legitimar o jogo na Escola e de propiciar condições para o desenvolvimento e a formação infantil.

A esse respeito, Smole (2003) constata que o aprendizado das crianças em jogos realizados na Educação Infantil ultrapassa a restrição de conteúdos escolares específicos. Nestas situações, as crianças aprendem, por exemplo, a ter uma percepção mais global das atividades e da integração entre elas, a fazer antecipações e planejamento, a se organizar para realizar ações de modo mais independente, a estar mais abertos às proposições e considerações de outras pessoas, a buscar consenso, a ser exigentes, a levar uma tarefa até o fim, a ter mais confiança em si mesmas.

Também através de minha prática docente, inclusive durante a realização de algumas brincadeiras para este trabalho, foi possível a verificação de que: através do jogo as crianças lidam melhor com as regras, com os limites e com os colegas da classe; o jogo facilita a integração das crianças, o trabalho em grupo e a socialização dos conteúdos escolares; o jogo permite que as crianças experimentem outras vivências importantes para o seu desenvolvimento e a sua formação, pois nele há desafios a enfrentar e situações a resolver de forma lúdica e prazerosa, mas intensa.

Por fim, o contexto é claro quando afirma a importância do jogo para a criança e para o trabalho escolar, podendo, até mesmo por isso, facilitar a aprendizagem dos alunos e, assim, tornar-se uma ferramenta para o professor. Contudo, é fundamental que o professor faça um planejamento das situações lúdicas de acordo com os objetivos do processo educativo para que alcance bons resultados junto aos alunos – o que nos leva a crer na responsabilidade do docente frente aos processos educativos em nossa sociedade, os quais incluem a utilização de jogos de forma sistemática ou esporádica, mas sempre intencional.

O faz-de-conta, os jogos e brincadeiras podem transformar o "fazer pedagógico" do professor, pois, a opção por uma metodologia lúdica implica num senso maior de criticidade sobre sua

ação como educador, em atitudes investigativas sobre o caráter real da atividade lúdica no âmbito educacional e de suas possibilidades, já que o uso do lúdico é bem mais abrangente e cheio de objetivos do que o simples fato de brincar por brincar. Buscar uma formação que contemple a ludicidade e vivê-la na sala de aula e nos diversos ambientes onde a educação acontece, significa abrir espaço para o prazer dos alunos, considerando a educação como vida presente, sendo esta a melhor forma para o professor expressar sua própria criatividade faz compreender novas formas de ensinar.

Evidentemente, esse aspecto de ensinar com novas formas não cabe só ao professor porque ele determina parte de sua experiência, mas experiências que gera aprendizagens, cuja vocação respeita as opções que compartilham o aprender.

METODOLOGIA

Este trabalho foi baseado em uma inquietação minha que atuando em uma escola de ensino fundamental assistia alunos no intervalo sendo agredidos entre si outrora machucando uns aos outros, embora o intervalo é um horário de descanso para os alunos ele deve ser prazeroso e seguro.Para tanto observei que quando organizado com brincadeiras dirigidas fica tranqüilo e seguro.

Assim desenvolvo minha pesquisa focando a importância jogos brinquedos e brincadeiras no intervalo das aulas,a redução de acidentes das crianças nos momentos de intervalo escolar.

O método utilizado será a análise documental; Segundo Pimentel:

> Com o intuito de contribuir para a utilização da análise documental em pesquisa esse texto apresenta o processo de uma investigação. [...] São descritos os instrumentos e meios de realização da análise de conteúdo, apontando o percurso em que as decisões foram sendo tomadas quanto às técnicas de manuseio de documentos: desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise. PIMENTEL (2001: 179)

Optamos por seguir, nessa investigação de campo, a linha de pesquisa etnográfica, na qual, terá o seu pressuposto na abordagem qualitativa, segundo Ludke e André (1986), seria quase que impossível entender o comportamento humano se não tentarmos entendermos o espaço referencial onde o mesmo estaria enquadrado, onde esses sujeitos interpretam seus sentimentos, pensamentos e ações.

.

Essa pesquisa usará, conforme André (1995), de uma observação participante, porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela.

As informações que serão estudadas e usadas no sentido de contextualizar o fenômeno, entre a relação dos alunos nos intervalos de aula e inserindo jogos brinquedos e brincadeiras nesses momentos, focando na contribuição do resultado dessa relação no aprendizado do aluno, explicando os pontos positivos e negativos dessa relação e completar as informações coletadas através de outras fontes bibliográficas.

O trabalho de pesquisa, como já abordado, será desenvolvido , focando a importância da brincadeira no intervalo das aulas a fim de reduzir acidentes com os alunos. Alem da importância das brincadeiras para a aprendizagem e conhecimento. Neste sentido, a elaboração deste trabalho envolveu fundamentação teórica resultante de pesquisa bibliográfica específica, sempre considerando a dimensão da prática pedagógica junto à realidade da escola pública, pensando nessas vertentes é possível estudar: a. Considerações Iniciais, que tratam de alguns aspectos importantes para a caracterização da criança e da infância brasileira, bem como do jogo infantil. b. O Jogo e a Criança, que traz a reflexão de alguns autores sobre a importância

do jogo para o universo infantil, principalmente quanto ao desenvolvimento e formação da criança. c. O Jogo enfoca a dimensão educativa e contribui para o ambiente escolar propiciando condições para a presença e a permanência do mesmo na Educação Infantil e nas outras série iniciais e fundamentais. d. O Jogo como intervenção pedagógica, que ressalta o papel do professor na intencionalidade do processo educativo perante a situação lúdica,adequada à criança com exemplos de aplicações práticas para algumas áreas de conhecimento da Educação. e. Considerações Finais, que concluem o assunto a partir da satisfação do objetivo proposto inicialmente para este trabalho. A abordagem de tal problemática possibilitou uma visão mais ampla da utilização dos jogos no contexto escolar, sem buscar limitá-lo à uma função puramente didática e, contudo, sem perder o propósito educativo do trabalho pedagógico, ressaltando a importância do papel do Professor no planejamento e na execução do plano de ensino e da aula propriamente dita e considerando as particularidades e diversas situações do processo educativo.Na pratica foi valioso pois as crianças participaram e gostaram muito das brincadeiras. (KRAMER (2007)

CONCLUSÃO

Apesar de reconhecer o valor das atividades lúdicas, principalmente na educação infantil, compreendo que tem sido insignificante a ênfase dada pelas escolas a essas atividades. Já nos cursos de formação de professores percebe-se a ausência de disciplinas que tratem especificamente do lúdico nos seus currículos.Como profissional da educação , acredito muito na importância da atividade lúdica na prática educativa porque essa atividade costuma dinamizar os conteúdos sistematizados com o propósito de despertar a ludicidade nos educandos. Vemos como as crianças utilizam os brinquedos e os jogos: elas se apegam, se divertem, constroem novos parâmetros sobre o próprio processo de brincar através da socialização. Até mesmo os brinquedos industrializados e marcados com a "cara" do capitalismo fazem com que a criança "dê asas à imaginação". Acredito que imaginar é utilizar a mente e fazê-la progredir, avançar. E este é o propósito da metodologia que trabalha com atividades lúdicas.

Um exemplo relacionado à prática cotidiana de como o uso do lúdico de forma consciente (pois muitos professores vêem na ludicidade uma forma de passa-tempo) e importante para a construção de saberes, tanto para professores quanto para os alunos, seria o jogo de exercício onde o educador pode observar, através dos movimentos que as crianças fazem, o que estão descobrindo sobre o jogo ou sobre o resultado que seu próprio movimento provoca no mesmo. Por meio do jogo simbólico o educador pode perceber os conteúdos atribuídos ao resultado, e indicar suas opiniões sobre o que elas acham; quanto mais o educador utilizar a ludicidade mais trabalhará com seu educando de forma agradável.

Compreendo que a formação lúdica no educador possibilita conhecer-se, saber de suas potencialidades, limitações, levando a importância do jogo para a vida da criança. O faz-de-conta, os jogos e brincadeiras podem transformar o "fazer pedagógico" do professor, pois, a opção por uma metodologia lúdica implica num senso maior de criticidade sobre sua ação como educador, em atitudes investigativas sobre o caráter real da atividade lúdica no âmbito educacional e de suas possibilidades, já que o uso do lúdico é bem mais abrangente e cheio de objetivos do que o simples fato de brincar por brincar (CARDOZZO,2007).

Acredito que a errônea utilização do lúdico na sala de aula (o brincar por brincar), se deva à falta de conhecimento das potencialidades do seu uso, haja vista o quão importante é esse apoio na escola, se bem utilizado; mas os profissionais da educação acabam não investindo ou investindo pouco na ludicidade por acreditarem que a sua competência profissional adquirida em muitos anos de trabalho em sala de aula já seja suficiente ou então por priorizarem

as atividades tradicionais, acreditando que as mesmas contemplem as suas necessidades enquanto educadores.

Buscar uma formação que contemple a ludicidade e vivê-la na sala de aula e nos diversos ambientes onde a educação acontece, significa abrir espaço para o prazer dos alunos, considerando a educação como vida presente, sendo esta a melhor forma para o professor expressar sua própria criatividade. Sendo sujeito de sua prática terá mais condições de propiciar a mesma procura a seus alunos, ajudando-os a se tornarem sujeitos críticos para um mundo cada vez mais dinâmico.(CARDOZZO,2007).

Portanto, acredito na importância da sensibilização do professor pela atividade lúdica, por ser ela um elemento dinamizado que gera criatividade, sensibilidade e construção do saber de ambas as partes, tanto para o educador quanto para o educando. Dessa forma, possivelmente se faz educação.

ANEXOBRINCADEIRAS REALIZADAS NO INTERVALO ESCOLAR

Brincadeira amarelinha.

Brincadeira de pular a corda

Tênis de mesa

SUGESTÕES DE JOGOS E BRINCADEIRAS PARA INTERVALO ESCOLAR.

OBJETIVO: Proporcionar aos educadores um conhecimento básico e teórico, sobre os jogos e brincadeiras na teoria do brincar como instrumento canalizador indispensável à formação biopsicosócial e cultural, numa visão interdisciplinar, recreativa e psicomotora da criança, contribuindo para a construção de seu aprendizado.

1. Lenço atrás

Formação inicial: sentar m círculo, um participante fica fora do círculo, segurando um lenço.

Desenvolvimento: o jogador que estiver segurando o lenço corre em volta do círculo, deixando-o cair atrás de umas das crianças. Quando esta percebe, deve apanhar o lenço e correr atrás do jogador que o deixou cair, tentando pegá-lo antes que ele atinja o lugar vago no círculo. Se a criança perseguida for alcançada, irá sentar-se no meio do círculo, permanecendo aí até o final. A criança que estiver de posse do lenço dá continuidade ao jogo, correndo ao redor do círculo e deixando o lenço cair atrás de outro jogador.

2. Arranje um par

Formação inicial: de mãos dadas, formar pares, com exceção de um participante, que fica sozinho.

Desenvolvimento: correr aos pares, e a um sinal combinado, largar as mãos e procurar outro par. A criança sozinha deve aproveitar para arranjar um par.

3. Coelhinho na toca

Formação inicial: os participantes formam um grande círculo, divididos em trios; dois ficam de mãos dadas (formando a toca) e o terceiro fica no meio, representando o coelhinho. No centro do círculo ficam duas ou mais crianças que serão os coelhinhos sem toca.

Desenvolvimento: a um sinal combinado, todos os coelhos mudam de toca, e as crianças que estão no centro da roda tentam ocupar um dos lugares vagos. Os que ficam sem toca irão para o centro, dando continuidade ao jogo.

4. Bola ao túnel

Formação inicial: formar duas filas, com o mesmo número de elementos, que deverão permanecer em pé, um atrás do outro, com as pernas afastadas. Entrega-se uma bola ao primeiro jogador de cada coluna.

Desenvolvimento: a um sinal combinado, o primeiro jogador de cada grupo passa a bola por entre as pernas, entregando-a ao colega que estiver de posse da bola, sai correndo e vai ocupar o lugar à frente da coluna, repetindo a ação do primeiro jogador. O jogo continua, vindo sempre para frente o último jogador da coluna, enquanto os demais recuam. Será considerada vitoriosa a equipe cujo jogador inicial retornar, em primeiro lugar, à posição primitiva.

5. Bola ao ar

Procede-se como no jogo anterior, só que a bola é passada sobre a cabeça dos participantes.

6. Corrida dos sacis

Formação inicial: marcar uma linha de partida e, alguns metros à frente, marcar a linha de chegada. As crianças ficam atrás da linha de partida, uma ao lado da outra.

Desenvolvimento: dado um sinal, os participantes saem pulando num pé só até a linha de chegada. Caberá a vitória aos quatro primeiros jogadores a transpô-la.

7. Lobos e carneirinhos

Formação inicial: três crianças serão os lobos, enquanto as demais serão carneirinhos. Marcar no chão duas linhas, afastadas vários metros uma da outra. Atrás de uma linha ficam os carneirinhos, no seu refúgio. Atrás da outra linha ficam os lobos, de costas para os carneirinhos.

Desenvolvimento: dado um sinal, os carneirinhos saem do seu refúgio e começam a andar silenciosamente em direção aos lobos. Quando estiverem se aproximando deles, a professora diz: _ "Cuidado com os lobos!". Estes, então, voltando-se rapidamente partem em perseguição aos carneiros, que devem correr em direção ao seu refúgio, onde estarão a salvo. Os carneiros apanhados antes de alcançar a linha do refúgio passam a ajudar os lobos.

8. Onde está a bola

Formação inicial: ficar disposta à vontade; destacar um participante para colocar-se a certa distância do grupo, de posse de uma bola.

Desenvolvimento: dado o sinal para começar, a criança que está com a bola volta-se de costas para os companheiros e a atira para eles. O que apanhar a bola põe as mãos para trás, escondendo-a atrás do corpo. Todos os demais jogadores também colocam as mãos para trás. A um sinal da professora (ou de um elemento do próprio grupo), a criança destacada volta-se de frente para os companheiros e tenta descobrir com quem está a bola. Se acertar, continua no seu papel; se errar, é substituída pelo companheiro que pegou a bola e a ocultou.

9. Quem está diferente?

Formação inicial: formar um círculo; um participante fica fora da roda, com os olhos vendados.

Desenvolvimento: todas as crianças adotam a mesma posição, menos uma que permanece diferente das demais. A um sinal, o jogador retira a venda e procura encontrar, no

círculo, quem apresenta uma posição diferente das demais. Inicialmente, a posição da "criança diferente" deve ser de fácil reconhecimento, mas depois a dificuldade é aumentada.

10. Cabra-cega

Formação inicial: ficar em círculo; um participante fica no centro, com os olhos vendados: é a "cabra-cega".

Desenvolvimento: dado o sinal para começar, as crianças da roda iniciam um diálogo com o jogador do centro:

_ "Cabra-cega, de onde vieste?".
_ "Do moinho de vento".
_ "Que trouxeste?".
_ "Fubá e melado".
_ "Dá nos um pouquinho?".
_ "Não".
_ "Então te afasta".

As crianças do círculo largam as mãos e correm da "cabra-cega", desafiando-a, sem tocá-la. Esta, ouvindo as vozes, tentará pegá-las. Quando conseguir tocar um dos participantes, este passará a ser a "cabra-cega"

Referências Bibliográficas:

ALVES, Fernanda Gomes, INEZ Ana Marta Aparecida de Souza. **Brincar e aprender: A função do jogo nas escolas de Educação Infantil de Ipatinga-MG**, 5p. isponívelem<Gomeshttp://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/02/downloads/artigo_01.pdf>Acesso em: 30 abr. 2012.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov., 2001.

CARDOZZO, Sheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento**. Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, v.7, n° 1, p.92 – 104 abr. 2007. Disponível em: <www.revispsi.uery.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2012.

DESGUALDO, Marianna. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca/4448/>. Acesso em: 24 nov. 2012.

HARTZ, Aline; PAULO, Angélica da Silva; KUSSLER, Diane; SANTOS, Gabrielle; SANTOS, Viviane C. Cardoso; FRANCO, Letícia do Amaral. **A importância do brincar no ensino fundamental: crianças em fase de alfabetização.** Revista Conhecimento Online- Ano 4 – Vol. 1. Disponível em: <http://www.feevale.br/site/files/documentos/pdf/55988.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2012.

HOFMANN, Maria Angélica**. A lucidade como facilitadora no processo de ensino aprendizagem,** Porto Alegra, 2010. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35821/000815798.pdf?sequence=1>. Acesso em 30 set. 2012.

KETZER, Solange. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOBY, Sissa (org.). A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2003.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

LUDKE, Menga e ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**, São Paulo: editora EPU, 1986.

MAURÍCIO, Juliana Tavares. **Aprender Brincando: O Lúdico na Aprendizagem.** Disponível em:
<http://www.profala.com/arteducesp140.htm>.Acesso em: 30 set.2012.
PERRENOUD, Philippe. et al. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica.

RIBEIRO, Sibele Aparecida; CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **O ato de brincar por entre a imaginação, a imitação e a invenção**. Disponível em: <http://www.slideshare.net/quiquize/brincar-2268353>. Acesso em: 24 nov. 2012.

TAVARES, Flávia Rejane Rosa. **O jogo e a brincadeira no desenvolvimento infantil**, Aparecida de Goiânia, 2010.Disponível
em:<http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/O%20JOGO%20E%20A%20BRINCADEIRA%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL%20-%20Fl%C3%A1via%20Tavares.pdf>.Acesso em: 30 set. 2012.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999
WINNICOTT, D.W. **O Brincar &a Realidade**; tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre; revisão Francisco de Assis Pedreira – Rio de Janeiro; 1975.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA:

AS ATIVIDADES DIRIGIDAS E SUAS LIMITAÇÕES

Suzana de Campos Affonso[83]

Angela Harumi Tamaru[84]

Resumo

O presente trabalho visa compreender a importância do brincar no desenvolvimento infantilé resultado de estudo teórico que parte das concepções de Wallon e estudo de campo em escola de educação infantil, sabemos que o brincar faz parte da vida da criança e que a mesma aprende brincando, para tanto neste estudo buscamos entender o desenvolvimento infantil partindo do brincar em uma creche, mostramos a rotina da creche e seu maior foco no brincar dirigido, segundo as concepções Wallonianas, quando o brincar é intencional ele deixa de ser brincar e vira ato educativo, nossos estudos mostram a necessidade doe se dosar o brincar dirigido e favorecer o brincar livre que favorece a autonomia da criança e conseqüentemente seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Brincar, Desenvolvimento, Wallon, Atividades Dirigidas.

Abstract

This study aims to understand the importance of play in child development is the result of theoretical study that part of the conceptions of Wallon and field study in school children's education, we know that playing is part of the child's life and that it learns playing, for both this study we sought to understand child development starting from playing in a nursery, we show the routine of the nursery and its increased focus on the play which, according to the conceptions Wallonianas, when the play is intentional it stops being fun and becomes educational act, our studies show the need doe be dosed play directed and encourage free play which favors the autonomy of the child and consequently its development.

Key Words:*Play, Development, Wallon, Directed Activities.*

[83] Graduanda em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil (suzana.campos17@hotmail.com)

[84]Profa. Dra. do curso de Pedagogia e do curso de Psicopedagogia *Lato Sensu*, das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. Orientadora desta pesquisa (angelatamaru@nwk.edu.br)

1 Introdução

O presente trabalho traz como objetivo a aprendizado através das brincadeiras. A criança começa o seu desenvolvimento através do brincar, buscando no faz de conta a essência do aprendizado para a vida.

O brinquedo cria uma realidade infantil, com os brinquedos e brincadeiras, em que inserimos certos valores a crianças de forma mais sutil, assim, a partir dessas ferramentas usadas, as crianças ao poucos se inserem no mundo, entendendo as regras de conduta básica e desenvolvem-se.

Por exemplo, uma criança ganha um jogo lego e, a partir daquele momento, surgem vários problemas a resolver de como montar aquelas peças e, com o passar do tempo, as formas que ela monta vão ficando mais complexas. Hoje ela aprendeu a encaixar amanhã ela aprenderá a fazer um castelo com aquelas peças. Isso acontece com todos os brinquedos e brincadeiras.

Para procurar entender o desenvolvimento da criança através do brincar, foi necessário buscar as interpretações sobre desenvolvimento infantil, focamos nosso trabalho nos estudo de Henri Wallon, que acredita que o desenvolvimento se dá de forma descontínua.

Este trabalho buscou analisar a brincadeira na educação infantil e como se dá o desenvolvimento dessa relação lúdica dentro da creche. Será que a criança neste espaço tem liberdade para brincar?

2Revisão biblográfica

2.1 Desenvolvimento Infantil segundo Henri Wallon

Segundo Galvão 1995, Wallon nasceu em 1879 na França, viveu em Paris e morreu em 1992. Antes de chegar à psicologia passou pela filosofia e medicina, mas sempre teve grande interesse pela psicologia.

> (...) Wallon conta que seu interesse pela psicologia manifestou-se cedo, já na época em que terminava os estudos secundários. *"Minha inclinação para a psicologia fez-se independentemente de qualquer influência exterior* (...). Foi antes de mais nada uma disposição geral, uma questão de gosto, de curiosidade pessoal pelos motivos e razões [pág. 15] que levam as pessoas a agir. Ainda hoje ocorre com freqüência de eu extrair uma palavra de uma conversa e registrá-la sem bem saber o porquê."

Galvão (1995), junto com suas funções de médico e psiquiatra, mantinha seus interesses e estudos pela psicologia da criança, em 1925, fundou um laboratório onde atendia e pesquisava crianças ditas anormais, laboratório este que funcionava junto a uma escola de periferia em Paris, onde pode ter contato com a criança inserida em seu meio, neste mesmo ano publicou sua tese que se chamava A criança turbulenta e a partir deste surgiram vários livros e artigos neste campo.

Ao longo de sua carreira foi se aproximando cada vez mais a educação, onde conseguiu compreender que a psicologia e a pedagogia são ciências que se complementam. Este autor acredita que o desenvolvimento da criança está ligado ao meio que ela está e as suas relações sociais.

Ou seja, os espaços, as pessoas próximas, a linguagem, e os conhecimentos culturais contribuem para formar o contexto de desenvolvimento.

> Jamais pude dissociar o biológico do social, não porque os creia redutíveis entre si, mas porque, no homem, eles me parecem tão estreitamente complementares, desde o nascimento, que a vida psíquica só pode ser encarada tendo em vista suas relações recíprocas. (WALLON apud WEREBE; NADEL BRULFERT, 1986, p. 8).

A cada idade a criança estabelece um tipo de relação com meio, o que da para perceber claramente etapas diferenciadas, mas para Wallon estas etapas não acontecem de forma continua, pois há rupturas e retrocessos, a cada etapa acontece uma reformulação do aprendido e o meio influencia muito a todo o momento.

Por exemplo, quando uma criança considerada desinibida entra numa escolinha, nesta etapa de adaptação, pode haver retrocessos e ser considerada tímida, o contato com o novo meio é sempre fator decisor no seu desenvolvimento.

Os estágios propostos pela psicogenética walloniana são:

1° Estágio - Impulsivo-emocional: abrange o primeiro ano de vida. O principal foco é a emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. A predominância da afetividade orienta as principais ações do bebê às pessoas, as quais intermedeia sua relação como mundo físico. A afetividade é impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas.

2° Estágio - Projetivo: vai até o terceiro ano de vida. O interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico, ou seja, ela descobre o mundo dos objetos. Acontece nesta fase à aquisição da marcha e da preensão, que dão a ela maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços, assim como o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. A inteligência é pratica e simbólica. O termo projetivo refere-se ao fato da ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar. O ato mental "projeta-se" em atos motores. Na concepção Walloniana, o ato mental se desenvolve a partir doato motor.

3° Estágio – Personalismo: cobre a faixa dos três aos seis anos, à tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse das crianças para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.

4° Estágio – Categorial: acontece por volta dos seis anos, o interesse da criança dirige-se para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio. Há uma preponderância do aspecto cognitivo.

5° Estágio – Predominância Funcional: caracteriza-se pela crise da puberdade, rompendo com a tranqüilidade afetiva que caracterizou o estágio anterior e impõe a necessidade

de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais, existenciais, numa retomada da preponderância da afetividade.

De acordo com Nascimento (2004, p. 52),

> (...) as formas de atividade construídas pela criança passam por reformulações. Ora preponderam os aspectos afetivos, voltados para o mundo humano, oracognitivos, voltados para o mundo físico, que se alternam, proporcionando características próprias de cada etapa. A ordem para a realização do desenvolvimento, além disso, é permeada pela cultura e pelo ambiente onde a criança está inserida.

Na concepção Wallonianao brincar é fundamental para o desenvolvimento, pois é através do corpo que ela se liga ao meio, de modo que o autor define o jogo como uma atividade voluntária da criança, mas, se é imposto, então deixa de ser jogo.

As crianças até3 anos, quando estão em casa,têmcerta liberdade de brincar, escolhem suas atividades, tem um espaço mais aberto, pois tem a casa toda para percorrer. Já na escola elas têm delimitação de espaços, sua liberdade é limitada, ela tem horas para brincar com o brincar, na maioria das vezes, definido pelo professor, afinal existe uma programação a ser seguida. Equando o brincar deixa de ser voluntário, ele não é brincar, mas um ato educativo.

Nossa observação do brincar foi em uma escolinha (creche) para que pudéssemos observar o desenvolvimento das crianças, e em uma creche existe a dificuldade de deixar a criança brincar com o que quer, acabando com a atividade voluntaria, pois cada uma tem um gosto (uma empolgação maior) por determinado brinquedo e a ordem social seria abalada por esses gostos. A brincadeira também tem a função de estabelecer certos pré-conceitos, como o da ordem social.

Na concepção Walloniana, todavia, o meio inserido e as interações sociais são fatores importantes para o desenvolvimento, então cabe ao educador saber direcionar as atividades de modo que o brincar não seja algo imposto, fazendo com que a criança tenha rupturas na aprendizagem.

O ideal seria que a própria criança escolhesse suas brincadeiras/jogos, como faz o Método Montessori ano, que organiza espaços para cada brinquedo e brincadeira, de forma que a criança escolha a atividade que irá desenvolver.

A concepção Walloniana organiza os jogos em classificação que são as seguintes:

1º Jogos Funcionais: são movimentos simples que as crianças fazem com o corpo e quando a criança o descobre o prazer de executá-los ela repete e com isso acontece à evolução da motricidade, exemplo: andar, pular, correr, etc.

2º Jogos Simbólicos: surge aproximadamente aos dois anos, quando ela transforma objetos em algo ou quando se transforma em alguém, exemplo: imitar ser alguém.

3º Jogos de Aquisição: são imitações, no primeiro momento ela observa, e com o seu tempo ela imita exemplo: canções, sons, gestos, historias, etc.

4º Jogos de Fabricação: são brinquedos que lhe possibilitam exercer suas atividades manuais, onde ela possa criar e recriar, exemplo: blocos caça palavras, etc.

2.2Definições do Brincar

Brincar, brincadeiras e jogos são termos correlativos, de acordo com o dicionário Houssais:

1. Brincar significa distrair-se com jogos infantis, representar papéis fictícios.
2. Brincadeira significa jogo, divertimento, passatempo, distração especial de criança.
3. Jogo significa atividade espontânea da criança, brincadeira, diversão, recreação etc.

As brincadeiras acompanham o homem desde o seu nascimento até o final de suas vidas, não existe vida, sem existir brincadeiras, todos nós brincamos mesmo que seja inconscientemente.

Brincar é algo natural, difícil dedefinir. Como diz Brougerè (2001), "a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma significação específica", ou seja, depende do ambiente, dos indivíduos que estão envolvidos.

Por exemplo, uma criança que está brincando de bola, não podemos afirmar que ela está aprendendo a ser um jogador ou se está apenas brincando, tudo depende da significação que ela está absorvendo daquela brincadeira espontânea, já no caso de se matricular em uma escola de futebol, ela está treinando para ser um jogador.

Nos tempos atuais, existe uma diferença bem específica entre brincar e estudar, para muitas escolas, brincar não está inserido no seu contexto, pois não é aprender.

Como afirma Weiss,

> Geralmente, o ato de brincar é mostrado como uma recompensa após o estudo, após o trabalho. Em nossa sociedade, o lazer não existe sem trabalho e vice-versa. Esse fato é de tal maneira introjetado culturalmente, que a maioria dos adultos tem **dificuldades em aceitar o lado do prazer no próprio trabalho** e manifestam sentimentos de culpa em relação ao ócio, ao não fazer nada. (WEISS, 1997, p.27).

Queremos reforçar neste ponto a nossa pesquisa, que tem como foco observar se, na educação infantil, há espaço para brincá-lo realmente, podemos afirmar que as crianças aprendem brincando, pois, em observações, vemos crianças se desenvolvendo e muito nos seus espaços em casa.

A criança, por natureza,brincando, desenvolve-se, conforme afirma Freireet al. (http://www.educadores.diadia.pr.gov.br/modules/mydowloads_01/visit.php?cid=89&lid=1532), que citam Wallon:

> (...) Wallon diz que é através da imitação que a criança vive o processo de desenvolvimento que é seguido por fases distintas, no entanto, é a quantidade de atividades lúdicas que proporcionarão o progresso e, diante do resultado, temos a impressão que acriança internalizou por completo o aprendizado, mas ela só comprova seu progresso através dos detalhes.

3Metodologia

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste artigo foi à pesquisa qualitativa semi estruturada, que nos permite como afirma Ludke e Andre (1986, p.34), "(...) uma captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais varados tópicos, que desenrolará de acordo com um esquema básico e mais flexível, devido às variantes nas respostas."

Aplicamos um questionário contendo seis perguntas aduas professoras do Maternal I e II; aplicamos também um questionário específico contendo sete perguntas adois pais.

Usamos também a observação da rotina na sala de aula, para ponderar em nossos ditos a real prática pedagógica.

4 Análises a partir das entrevistas

Nossa primeira questão aos professores e pais foi sobre o brincar na educação infantil, queríamos saber qual a importância deste na visão deles. E obtivemos as seguintes respostas:

> Professora A: é brincando que eles se desenvolvem nesta fase eles aprendem tudo brincando, o brincar na educação infantil é muito maior do que o significado que costumam dar a palavra, pois brincando eles se constroem como pessoas.

> Professora B: a partir do brincar, eles descobrem o mundo de uma forma mais sutil, por isso é importante na infância inteira das crianças, brincando eles se desenvolvem cognitivamente, psiquicamente e como cidadãos aprendem o que é a ordem social.

> Mãe A: é importante porque desenvolve a imaginação, com o desenvolvimento da imaginação, a criança adquire a compreensão das coisas, sendo assim, ela cria propriedade de si e da sua decisão.

> Mãe B: ele cresce inteligente, ele aprende a ser um bom trabalhador, a ter disciplina, a ser responsável, compreensivo, a dividir, a crescer sem ser mesquinho, se torna uma criança hábil, desenvolve a mente no aprendizado na escola, se desenvolve na sociedade e pra vida e se torna uma criança sabia e no futuro se torna um adulto melhor, que não precise ser um operário a mais, ele pode ser um empreendedor, uma pessoa pública, ter um futuro melhor.

Podemos verificar com os ditos que, brincando, a criança adquire os costumes civis dirigidos a todos os seres humanos, ou seja, a partir do brincar, eles se desenvolvem em todos os aspectos, eles aprendem de forma maisapropriada à idade deles. Como afirma Wajskop:

> (...) a brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo **procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente**. Essas atividades, a partir geralmente do primeiro ao terceiro ano de idade, variam conforme a origem sociocultural das crianças (...)(WAJSKOP, 2005 p. 23)

Nossa segunda pergunta era como o brincar afeta a vida da criança;essaquestão vem como uma complementação daanterior, afirmando novamente os ditos da importância do brincar para desenvolvimento e para construção do cidadão desde a infância.Obtivemos as seguintes respostas:

> Professora A: o brincar deve ser parte da vida da criança na escola e fora dela, uma criança que não brinca que passa a maior parte do seu tempo parada vendo TV e/ou jogando videogame e no computador, perde o contato social, as brincadeiras trazem o contato, facilitam a resolução dos mais variados problemas que a criança encontrar, afeta a sua vida da criança para melhor.

> Professora B: brincando, a criança se constrói, as brincadeiras fazem com que se desenvolva; sem brincar, perdem todas as conquistas que podem ter no sentido psicomotor, cognitivo etc.

> Mãe A: quando meu filho está brincando, ele se constrói como pessoa, ele cria, imagina, projeta um futuro pra si, aprende a ficar sozinho sem medo, ultrapassa os limites de cada etapa dele.

> Mãe B: brincando, meu filho aprende a ser um cidadão de bem, ele se constrói aprende, brincar é tudo na vida dele.

Tal posicionamento é estudado por Kishimoto:

> O brincar é a atividade principal do dia a dia para as crianças. Pois neste momento a criança toma decisões, expressa sentimentos, valores, conhece a si, os outros e o mundo, repete ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressa sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 1993, p.1)

A questão que mais nos interessa, apresentando-se comoponto-chave da nossa pesquisa, é sobre a diferença do brincar dirigido eo brincar livre. Obtivemos as seguintes respostas:

> Professora A: na brincadeira dirigida, propomos que se desenvolva alguma habilidade de acordo com a sua faixa etária, traçamos certos objetivos que esperamos que a criança atingisse e acompanhamos neste processo, é uma atividade na qual faço a mediação com a criança.Já na atividade livre, ela tem a liberdade de escolha, não é totalmente livre, visto que colocamos alguns brinquedos à disposição e eles escolhem o que querem, a diferença é que não mediamos esta ação a não ser que haja alguma briga por causa dos brinquedos.

> Professora B: na brincadeira dirigida, pego algum tema atual, geralmente data festiva, e desenvolvemos os objetivos de acordo com as habilidades que eles têm e de acordo com a faixa etária; e, na brincadeira livre, eles escolhem com o que querem brincar.

> Mãe A: o dirigido são atividades mais pedagógicas, como livros educativos, blocos de montar etc. e livre são brincadeiras como boneca, carrinho etc.

> Mãe B: não sei muito bem qual a diferença, acredito que dirigida é mais para aprender algo escolar e livre como eles brincam em casa, com brinquedos.

Segundo a concepçãoWalloniana,o brincar é algo livre, uma atividade voluntária e, com as respostas das professoras, podemos perceber que, mesmo as atividades livres, ainda assim não o são tão livres, porque só é possível brincar com o que as educadoras colocam à disposição das crianças. Percebe-se que o brincar também está atrelado à função de construção do cidadão de acordo com as regras sociais.

Na concepção Walloniana, a personalidade se forma em consonância com a realidade, assim como nos afirma Galvão (1995, p. 64): "Wallon considera, portanto, que a educação deve, obrigatoriamente, integrar, à sua prática e aos seus objetivos, essas duas dimensões, a social e a individual: deve, portanto, atender simultaneamente à formação do indivíduo e à da sociedade".

Cabe, então, incluirmos a diferenças entre as brincadeiras dirigidas e as livres.

Brincadeiras livressão atividades que a criança escolhe por si só o que fazer; nesses momentos, a criança está exercitando a sua autonomia, julgando o que gosta ou não de fazer, sendo assim, explora e experimenta tudo a sua volta, sendo responsável pelas suas brincadeiras, ela mesma está interagindo com o pensar, a fala e a ação.

Brincadeiras dirigidas são atividades intencionadas para trabalhar certas competências nas crianças que o educador percebe que existe dificuldade, sendo que tem essa percepção observando as atividades livres. Além disso, de acordo com Galvão (1995, p. 71), "deve incluir uma reflexão acerca do espaço em que será realizada a atividade, decidindo sobre aspectos como a área ocupada, os materiais utilizados, os objetos colocados ao alcance das crianças, a disposição do mobiliário, etc. Deve abarcar ainda decisões quanto ao uso e à organização do tempo, definindo a duração e o momento mais adequado para a realização da atividade".

Usamos uma questão complementar sobre as brincadeiras dirigidas e livres, perguntandoqual era a mais importante na visão dos professores e pais e também em qual elas achavam que as crianças fossem mais felizes realizando e obtivemos as seguintes respostas:

> Professora A: As duas são importantes, uma complementa a outra, não poderíamos ter apenas brincadeiras dirigidas porque as crianças também tem que exercer o poder de escolha, bem como não poderíamos apenas ter brincadeiras livres, porque as crianças também tem que perceber que em tudo na vida há limites e elas não podem ter tudo que querem a todo instante, tudo tem de ser bem dividido, varia muito, não

> da para afirmar, porque mesmo as atividades dirigidas pensamos no que eles iram gostar de aprender.
>
> Professora B: os dois são muito importantes, existe um planejamento em queprocuramos contemplar uma rotina incluindo tudo que é importante para o desenvolvimento da criança, e os dois momentos de brincar estão incluídos, os dois, a cada momento eles gostam de algo.
>
> Mãe A: os dois são importantes, acredito que, no brincar dirigido, eles aprendam mais, mas ele é mais feliz quando está brincando livremente sem que ninguém tenha tanta expectativa em cima dele.
>
> Mãe B: acredito que o mais importante seja o dirigido porque ele desenvolve mais suas habilidades, o brincar livre ele faz em casa.

Ambas nos pontuam que os dois sejam importantes e que na escola deve haver espaço para o dirigido e para o livre no planejamento, mas na pratica observamos que as brincadeiras dirigidas existem com mais freqüência, podemos re-citar a mãe que disse claramente a configuração prática.“Mãe B: acredito que o mais importante seja o dirigido porque ele desenvolve mais suas habilidades, o brincar livre ele faz em casa”. As mães acreditam que, nas brincadeiras livres, sejam mais felizes por poder fazer o que querem.

Por fim, elaboramos questões para mostrar se o brincar é o foco no desenvolvimento da criança, tanto na escola quanto em casa, e tivemos as seguintes respostas:

> Professora A: temos de inserir na rotina todos os momentos não só o brincar. Temos hora do lanche, da higienização, mas em todos os momentos fazemos tudo brincando.
>
> Professora B: focamos tudo no brincar, brincamos e cantamos para comer, para escovar dente e lavar as mãos, em tudo brincamos.
>
> Mãe A: Em casa deixo ele mais livre para brincar, acho que não preciso exigir tanto dele, como na escola, é um descanso, brincamos em casa de Baldinho de Areia, Bola, Assistir Filmes, Motoca, Jogo educativo, Cantar, Imitar...
>
> Mãe B: Em casa brinca com o que quer, acredito que a escola que tenha este poder de ditar atividade e brincamos em casa de Parque, Bola, Assistir Filmes, Motoca, Jogo educativo, Cantar, Dançar, Casinha...

Onde configuram o brincar como centro na vida criança, de maneira que, em casa, são mais livres, escolhem mais suas brincadeiras e, na escola, predominam as brincadeiras dirigidas.

De acordo com RCNEI, as dirigidas são importantes porque a intervenção do educador é importante para ressaltar o desenvolvimento das crianças, o educador conhece a sua singularidade e atua como mediador entre criança-objeto-conhecimento;no entanto, como nos afirma Wajskop (1997, p.23) “(...) a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso-motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos bem coloridos e mimeografados e músicas ritmadas (...)”.

Nesta questão, pontuamos a necessidade de a criança ter a autonomia de escolher suas brincadeiras, pois,dessa maneira, ela cumpriria a função lúdica defendida pela concepção Walloniana e educativa, tendo o professor como mediador e facilitador deste processo.

4.1Análisea partir da observação

Observamos a rotina de vinte e seis crianças do maternal II numa escola pública do município de Sumaré-SP, mesma escola onde aplicamos os questionários anteriores, nos amparamos teoricamente nos estudos de Wallon, que acredita que o desenvolvimento infantil acontece em fases, porém de maneira descontínua, porque as crianças têm retrocessos, retomadas, reformulações da aprendizagem e tem a liberdade do brincar.

Esse dito nos foi comprovado na prática, pois tivemos contato com crianças que estavam em fase de inserção na creche e a adaptação para algumas é muito dolorosa, pois estamos falando de crianças de até três anos de idade, o que, na teoria Walloniana, refere-se ao estágio projetivo.

As crianças já passaram pelo estágio impulsivo-emocional, mas o contato com o novo ambiente faz com que tenham umretrocesso. Embora, nessa idade, as crianças já se percebem, já se enxergam como um EU separado dos seus tutores, quando se vêem em um lugar diferente, com mais crianças e adultos com quem ela nunca interagiu, é comum o seu retrocesso.

A creche com crianças recém-chegadas fazem uma semana de adaptação, podendo esta até durar mais, dependendo do ritmo da criança. No primeiro dia, ela fica apenas uma hora e vai aumentando de hora em hora conforme seguem os dias da semana, por exemplo:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13 as 14 h	13 as 15 h	13 as 16 h	13 as 17	13 as 18 h

A educadora tem papel fundamental nesse processo, pois cabe a ela identificar na criança o que a faz ter medo do distanciamento da família, como ela pode aproximar-se dela, quais as brincadeiras favoritas, porque, neste momento, o brincar é importante.

Confirmamos em Oliveira (2008, p.7) diz: "é brincando que a criança elabora progressivamente o luto pela perda relativa dos cuidados maternos, assim como encontra forças e descobre estratégias para enfrentar o desafio de andar com as próprias pernas e pensar aos poucos com a própria cabeça, assumindo a responsabilidade pelos seus atos".

Com o passar do tempo, a criança acostuma-se ao novo ambiente e a sua nova rotina e desafios, que agora são as brincadeiras e jogos dirigidos. Para muitas que talvez sejam filho único, dividir o brinquedo é complexo também.

Na rotina da creche, o “brincar” faz parte do planejamento, acompanhamos a rotina do maternal à tarde.

Rotina	
13:00h	Acolhimento/Chegada Tarde
13:15h	Rodinha de Vivências
13:45h	Atividade Pedagógica Dirigida I
15:00h	Lanche I
16:00h	Pátio (com atividades recreativas e psicomotoras)

16:30h	Atividade Dirigida II
16:50h	Janta/ Escovação
17:10h	Organização da sala de aula
17:15h	Vídeo; Livre
17:30h	Saída dos alunos

Podemos confrontar a prática observada com os resultados dos questionários aplicados às professoras participantes da pesquisa. Nas perguntas, elas informaram que o planejamento é elaborado de forma a igualar as atividades dirigidas e as livres, tendo espaço para ambas, mas podemos perceber, no quadro das atividades diárias, que as dirigidas prevalecem.

As atividades dirigidas, a cada semana, são diferentes, existindo um planejamento, em que a educadora coloca exemplo: blocos, bonecas e carrinho, massinha, pintura, etc. Para Wallon, quando se é imposto uma brincadeira, deixa de ser brincadeira e se torna atividade educativa. Em qualquer escola que seja, mesmo nas menos tradicionais como a Montessoriana ou construtivista, existe um planejamento, um direcionamento, uma mediação, e isto torna o brincar, que deveria ser natural, em algo imposto.

Vendo por outro lado, criamos certos costumes que dão ordem ao caos social, e mediar o brincar da criança faz com que elas se insiram no mundo social repleto de regras de conduta sem grandes traumas.

Geralmente, meninas brincam de boneca, aprendem a cuidar dela, fazem comidinha,limpam a casinha, acreditando ser apenas uma brincadeira, mas está brincadeira de ser mãe e dona de um lar.

Conforme a rotina observada na referida sala, seguem os jogos vistos de acordo com os estágios de Wallon:

1º Jogos Funcionais: engatinhar, andar, correr, gritar, explorar, subir em algo, mexer o corpo, jogar objetos, etc.

2º Jogos Simbólicos: caixa de papelão vira um carro ou fogão; uma blusa amarrada ao pescoço vira uma capa de super-herói, um palito o torna um médico etc.

3º Jogos de Aquisição: observa as situações variadas e as traz para sua rotina.

4º Jogos de Fabricação: legos, massinha, baldes, caça palavras, alfabeto móvel, etc.

O espaço é composto de 6 salas, sendo 1 sala de vídeo, 4salas de aula e 1 brinquedoteca; possui também 1 banheiro infantil, 1 banheiro para os adultos, 1 sala da direção, 1 sala da coordenação, 1 sala da secretaria, 1 parque sem cobertura e 1 coberto.

A brinquedoteca é uma sala bem ampla com estantes de livros e fantoches, mas que só podem ser manuseados nas atividades com professores, para não rasgarem, bem como brinquedos de uso conjunto, pois também na sala de aula ficam os brinquedos de uso pessoal levados pelos pais no começo do ano, para ser usado durante o ano como balde de areia, bola, etc.

Tivemos acesso ao Projeto Político e Pedagógico da escola, para sabermos se o brincar tem importância e se está nele contemplado. Constatamos que tal projeto relata a preocupação com o brincar sim, usando como ponto de partida uma citação de Vygotsky (1999) “(...) a brincadeira é uma facilitadora do processo de desenvolvimento”; e o PPP completa dizendo

que, a partir do brincar,querem despertar o desejo do aprender, de ser cuidada e de conhecer o mundo que acerca e que coloca a brincadeira como eixo norteador da prática pedagógica diária.

Ao conversar com a equipe gestora, ficou claro que o brincar tem um papel principal, pois para elas, quando a criança está brincando, seus medos, anseios e desejos vêm à tona, e elas encaram o mundo de forma mais segura; quando brincam, esquecem que ali não tem ninguém da família e adquirem ao espaço uma nova família que também a acolhe.

Na teoria e um pouco na prática, este dito funciona, mas não de forma efetiva, pois muitos profissionais usam à hora de brincar para descansar e não fazem a mediação das crianças, reforçando seu desenvolvimento. As professoras, na hora das atividades mais direcionadas, estão sempre ativas, mediando o desenvolvimento da criança, o que reforça a nossa percepção para que o brincar não seja tão valorizado na escola, apenas o dirigido,de acordo com Wallon, não é brincar e sim ato educativo.

Conversamos com algumas crianças para saber um pouco da visão delas a respeito do tema, já que é a que mais importa. Uma menina nos disse “gosto de vir à escola brincar, tenho amigo aqui e vamos ao parque sempre.”, outra nos deu uma visão diferente dizendo, “às vezes, gosto de vir à escola porque tem brincadeiras legais, mas tem outras que não gosto muito.”

Nessa frase, podemos perceber que a criança, em algumas atividades dirigidas, fica empolgada e, nesse momento, ela poderia estar fazendo algo mais interessante que a desenvolvesse mais, cabe o olhar do professor em perceber os gostos das crianças e as brincadeiras que elas mais se desenvolvem. Já que é necessário um planejamento, que a criança e o seu brincar estejam inseridos nele, para que seja efetivo, para que ela se desenvolva.

4.1 Os estágios Wallonianos observados na prática e o brincar

O primeiro estágio é o Impulsivo e acontece no primeiro ano de vida da criança; nesse momento, observamos o berçário que atende este estágio e percebemos, na chegada das crianças, o quanto é doloroso tanto para elas como para os pais este momento, muitos retratam nos olhos a tristeza e os medos, mas precisam trabalhar e não tem alternativa a não ser deixá-los na creche.

É uma fase onde o emocional é predominante, o que é mais doloroso, pois nesta fase a relação o estreitamento familiar é intenso, assim como afirma Galvão (ano, p. 82), “(...) a criança que está num estágio do desenvolvimento humano em que a emoção é uma manifestação plenamente normal. (...) Nesse estágio, a emoção estabelece um vínculo muito forte entre os indivíduos do grupo, cuja coesão o garante”.

Conversei com uma mãe sobre este momento, e ela me relatou que é muito difícil ter de deixar seu filho de 8 meses na escola, porque ela, como mãe, gostaria muito de cuidar dele neste primeiro ano de vida, e que é muito penoso perder os detalhes do filho, como o primeiro passo, mas ela nos pontuou: “além de mãe, sou responsável pelo sustento dele, sou mãe solteira e preciso trabalhar”.

Nos dias atuais, a nova configuração familiar alterou a rotina infantil, a criança perde um pouco certas convivências familiares e privilégios como o de ficar com a mãe se possuísse pai. Antigamente, o homem era único responsável pelo sustento familiar e a mãe dedicava-se a casa e aos filhos. O que parece ser encarado como algo natural hoje em dia reflete nas novas vidas. A mãe, com quem conversei, informou que fica mais aliviada em deixar o filho na escola do que com babás,porque é um espaço onde o filho tem mais espaço para se desenvolver e professores que o ajudem.

Observando a rotina do berçário, notamos que as brincadeiras, nesse momento, são as mais simples, sem muito direcionamento. A professora trabalha com eles o brincar de bola, brinquedos de encaixe e os jogos funcionais ganham o maior foco, com estimulação tátil.As professoras procuram sempre conversar com os bebês, porque,nesse momento, a fala está se iniciando, tocá-los para que percebam o próprio corpo, incentivam o engatinhar, o rolar, o arrastar, o andar. Como nos afirma Galvão (ano, p. 83), "nessa época, a voz apura o ouvido, e o ouvido modula a voz; a mão que a criança desloca e segue com os olhos distribui os primeiros pontos de referência no campo visual".

Os objetos mais molinhos, fáceis de morder, tem grande predominância, porque, nesse momento, tudo vai à boca, como nos afirma Galvão (ano, p. 83), "as sensações de sua boca são bastante diferenciadas para informá-la sobre a forma e a matéria dos objetos (período do "espaço bucal" de Stern)", os objetos são sempre jogados ao chão, porque assim descobrem que podem pegá-losnovamente. A brincadeira de esconder é praticada diariamente porque,nesse momento, percebem que, quando escondo um brinquedo atrás de um pano, ele nãoacabou, só escondeu e posso encontrá-lo.Nessa fase, ficam livres nos espaços porque o andar nela se configura.

O segundo estágio é o projetivo, que vai até os 3 anos, em que estão adquirindo suas habilidades de andar com mais firmeza e entra o descobrimento do espaço e não só do eu como na fase anterior. como nos afirma GALVÃO (1995 p. 83) *"Aprendendo a andar, a criança vai libertar-se da sujeição, em que estava até então, ao seu meio familiar; isso aparece de uma maneira concreta quando a criança se diverte em fugir dos braços que lhe são estendidos".*

Os pais, nesse momento, sentem-se mais aliviados de deixar o filho na escola, porque ele é o explorador, tudo ele mexe. Uma mãe me disse que, quando não está trabalhando,manda mesmo assim o filho a escola, porque não agüentaeleexplorando tudo.

Nessa fase, o planejamento entra com rigor para a professora para que não exista desordem, assim ela me disse: "imagina todos eles fazendo o que querem agente sequer consegue se ouvir de tanto barulho e desordem". Nessa idade, as brincadeiras direcionam a criação dos hábitos sociais, percebendo que não precisam gritar para serem ouvidas, que não podem ter tudo o que querem e que para tudo há seu tempo.

> Com a linguagem aparece a possibilidade de objetivação dos desejos. A permanência e a objetividade da palavra permitem à criança apartar-

> se de suas motivações momentâneas, prolongar na lembrança uma experiência, antecipar, combinar, calcular, imaginar, sonhar. A linguagem, com a marcha, abre à criança um mundo novo, mas de outra natureza: o mundo dos símbolos. (GALVÃO 1995 p. 84)

No entanto percebemos que seguindo o planejamento de forma rigorosa e aplicando apenas atividades dirigidas às professoras acabam por limitar as crianças no seu desenvolvimento e na sua capacidade de autonomia.

> As tarefas impostas devem afastar em maior ou menor medida a criança de seus interesses espontâneos, e com excessiva freqüência só conseguem dela um esforço coagido, uma atenção artificial ou mesmo uma verdadeira sonolência intelectual. Em muitos casos, são exercícios cuja utilidade só se revela a longo prazo e não apareça ao executante. (...) um simples método de adestramento. (WALLON tradução BERLINER, 2007, p. 100)

Para explicitar nosso dito incluímos aqui uma observação da pratica diária da creche pesquisada, a professora seleciona brinquedos que as crianças devem utilizar para brincar e ignora a imaginação das crianças que escolhem brincar com brinquedos que faltam peças por exemplo. E os corrigia como nessas falas: “Para de arrastar isto! Isto não é um carrinho, é uma balde!”, “Guarda este carrinho, não presta, está sem rodinhas!”, “Sai de baixo da mesa, aí não é lugar de brincar!”

5 Considerações finais

Durante o desenvolvimento infantil a criança passa por uma serie de transformações, que Wallon usa o termo estágios, esses estágios que a criança tende a passar não são contínuos, e sim cheios de tomadas, retrocessões e ressurgências, essas transformações se dão por meio das experiências vividas pela criança em contato com o meio.

A brincadeira é um ponto nevrálgico na teoria de Wallonporque quando dirigidadeixa de ser brincadeira e vira ato de ensino, como vimos em nossa pesquisa,em vários momentos do planejamento diário, a atividade é dirigida, nem todas as crianças, porém, gostam de todas as atividades, cada uma tem sua preferência.

Nos tempos em que vivemos, não podemos usar apenas uma única teoria para nos amparar nas nossas praticas pedagógica diária, usamos Wallon neste estudo porque acreditamos em sua teoria da pessoa completa, afinal foi o primeiro estudioso a levar para a sala de aula não só o corpo dos alunos como também suas emoções, acreditamos que não somos desprendidos das nossas emoções, somos seres que não conseguimos nos desprender do nosso lado afetivo.

Como o autor, acreditamos que nem todas as brincadeiras necessitam de direção, mas não podem ser desprendidas da atenção do educador, que, como afirmamos, muitos utilizam a brincadeira livre como momento de descanso.

Precisamos entender que deve existir uma medida entre brincadeiras dirigidas e brincadeiras livres, e que mesmo no momento livre existe a necessidade de mediação do professor, não podendo ele usar este momento como descanso para si, o cuidado com o desenvolvimento da criança está em cada detalhe de suas ações.

Percebemos que a todo instante as crianças têm uma vontade insaciável por descobrir, aprender, conhecer e cabe ao educador usar as informações que elas levam para potencializar as brincadeiras e conseqüentemente o desenvolvimento infantil. Destamaneira o professor deve ter clareza sobre os estágios de desenvolvimento que as crianças devem passar, levando em consideração que por algum motivo ele pode retomar ou retroceder algum estagio.

O brincar infantil tem como papel básico a externalização do modo de ver o mundo pela criança, as suas vontades e expectativas sendo que o educador deve pautar-se nele não limitando a criança.

Nesta pesquisa buscamos contribuir para que o professor da educação infantil tenha uma visão mais ampla e menos limitada do que seja o ato brincar na vida de uma criança, bem como demonstrar que as brincadeiras não devem ser apenas dirigida limitando as crianças a fazer apenas o que os professores querem.

E reconhecemos aqui uma das mais difíceis e complexas etapas da educação básica que é a educação infantil.

Referências

BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasil, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ Vozes, 1995.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.**

São Paulo: EPU, 1986

NASCIMENTO, Maria Letícia. B. P. **A criança concreta, completa e contextualizada: a psicologia de Henri Wallon** In Kester Carrara (org) Introdução a psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (org) **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-escola**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Luise**. Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucatas.** São Paulo. Scipione, 1997.

WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. ***Henri Wallon*.**São Paulo: Ática, 1986

ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇAS DE SEIS ANOS - COMO OCORRE ESSE PROCESSO?

Márcia Estela C. Cassimiro[1]
Claudia Fabiana Órfão Gaiola[2]

Resumo

O presente artigo tem como objetivo pensar no processo de alfabetização de crianças de seis anos de idade e, para isso, buscar-se-á teóricos como Teberosky, Ferreiro e Cagliari e também a observação de uma sala de aula de primeiro ano do ensino fundamental, onde serão registrados alguns momentos de intervenção realizada pela professora, bem como algumas atividades realizadas pelos alunos. A escola, onde ocorrerá a pesquisa, é particular, situada no interior do estado de SP.

Palavras-chave:processo, alfabetização e observação.

Abstract

The present article has as objective thinking in the literacy process of children of six years and, for this reason, seek to theorists such as Teberosky, Blacksmith and Cagliari and also the observation of a classroom of first year of elementary school, where they will be recorded some moments of intervention performed by the teacher, as well as some activities performed by the students. The school, where the survey will occur is private, located in the state of São Paulo.

Keywords: *process, literacy and observation*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo conhecer os desafios encontrados durante o processo de alfabetização em crianças de seis anos, as mesmas que há alguns anos atrás pertenciam à educação infantil e hoje se encontram no primeiro ano da educação fundamental. E de acordo com o site do MEC, essas mudanças ocorreram pelo fato de trazer maiores benefícios a essas crianças, como o de possibilitar um maior nível de escolaridade e o de assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, tenha um tempo maior para as aprendizagens da alfabetização e do letramento;

---

[1]Licencianda em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (marciac.cassimiro@hotmail.com).

[2] Profa.Fonoaudiologa,Pedagoga,Psicopedagoga,Especialista em Gestão Escolar e Mestranda de Psicologia na Unicamp (fabigaiola@hotmail.com)

Porém, não se pode negar que desafios sempre existem quando o assunto tratado refere-se à alfabetização e para superá-los é preciso, segundo Cagliari (1998), que o educador deva "conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração", bem como "a escrita e a fala se relacionam". (p. 130). Isso porque ele entende que cabe ao professor:

> ... ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e do indivíduo com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida. (Cagliari, 2010, p. 24)

Assim, ele propõe que as crianças, as quais fazem uso da língua social, passem a refletir sobre a própria língua, manipulando a linguagem. Por isso, tece uma crítica sobre a escola, dizendo que a mesma não parte:

> "do conhecimento que a criança tem de sua fala e da fala de seus colegas para a partir daí ensinar o que deve... parte de um abecedário e de uma fala completamente estranha à criança." (Cagliari, 2010, p. 25)

É relevante apontar que ele não é o único a postular crítica à escola quanto a sua forma de propiciar a aquisição da linguagem escrita. Para Coudry (1983) a escola parece não ter se convencido "da diferença entre saber uma língua e saber falar sobre ela" e insiste solicitar "ao aluno muito mais que fale sobre a língua do que se expresse como sujeito" (Coudry, 1983, p.101)

Veiga também se expressa, apontando que:

> O conhecimento é visto como pronto e acabado, sucateado e fragilizado, podendo ser transmitido e armazenado pela repetição e memorização. Nessa mesma direção, o processo avaliativo está vinculado a aspectos quantitativos e pontuais... (Veiga, 2001, p. 52-53)

Desta forma, ambas parecem concordar, assim como Cagliari, que não é através de um ensino mecânico que os alunos desenvolverão suas habilidades linguísticas, mas por vivenciá-la. Partindo do pressuposto que são nativas da língua e não estrangeira, sendo a língua desconhecida como interpelam. Assim sendo, torna-se irracional desconsiderar a linguagem oral no processo para a aquisição da linguagem escrita, visto que ela é a primeira a ser manipulada pela criança, fazendo-a perceber a existência de ordem, de sujeitos, de tempos verbais, de gênero e outros na linguagem, mesmo que esses sejam usados de forma inadequados, como por exemplo, "a gente vamos".

Por isso, Cagliari (2010) sugere que na alfabetização a criança escreva utilizando o conhecimento que possui no uso que faz durante a fala. Segundo ele:

> ...O próprio uso que os alunos fazem pode servir de pretexto para a professora ensinar a distinção entre a fala e escrita, prestigiar a fala e a escrita convenientemente, mostrar as variações dialetais e por que se usa a forma ortográfica convencionada.

Partindo desse princípio, é relevante compreender os fatores linguísticos, que são: fonológico, ortográfico, morfossintático, semântico e pragmático.

2- Fatores linguísticos:

Os aspectos linguísticos se referem aos vários níveis de processamento de leitura e interpretação de textos.

2.1–Fonológico:

Segundo (CAGLIARI, 2002) citado por Silva, (2011) o objetivo da análise fonológica é definir quais sons têm valor distintivo, a Fonologia se vale do fonema, unidade sem significado, mas com função distintiva, ou seja, para determinar a diferença de significado de uma palavra em relação à outra. Ex.: /s, z/ caça e casa.

2.2- Morfossintático:

O nível morfossintático trata da combinação de morfemas dentro da palavra, das palavras dentro da frase e do texto. A palavra 'meninas', por exemplo, contém três morfemas: a raiz (menin-), o indicativo de gênero. Zimmer e Siqueira (2006)

2.3- Semântico

O nível semântico está relacionado às propriedades do significado da língua. Kato, (1999) citado por Zimmer(2006) explica que sinonímia, antonímia, hiponímia, polissemia e homonímia são exemplos de relações de sentido contempladas nesse nível, em que homonímia refere-se ao mesmo item lexical tem dois ou mais sentidos, como a palavra cabo, que pode remeter tanto a patente militar como ao objeto que faz parte da vassoura.

2.4 – Pragmático

De acordo com Koda,(1996), citado por Zimmer(2006) o nível pragmático está relacionado ao uso da linguagem quanto ao modo como os indivíduos comunicam suas intenções, sendo determinado estes pelo contexto que cercam essa linguagem. Um exemplo que poderia ser dado: "Que bom, água no tapete", podendo este ter um sentido irônico ou não, precisando porém, do contexto para ser compreendido.

3. Alfabetização e letramento

De acordo com Zimmer(2006) "**aprender a ler** é diferente de **ler para aprender**. O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. E para ela, o trabalho escolar de primeira série tem vários objetivos, sendo o principal deles a alfabetização.

Assim, a alfabetização se dá a partir da decodificação, já que Escrever não é, deforma alguma, escrever do "seu jeito", mas, sim, aprender as peculiaridades da escrita e moldar seu texto da melhor maneira possível. Em vista disso, os professores do ensino fundamental, médio e superior devem proporcionar aos alunos o conhecimento de formalidades pertinentes à escrita. Pode-se pensar, então, em um trabalho que envolva inicialmente a consciência fonológica e leve à "consciência ortográfica" e o domínio do código escrito, visando o surgimento de leitores e escritores competentes. (SIQUEIRA, 2011, pg.210)

Desta forma, estar alfabetizados, não é saber ler e escrever no contexto do domínio do alfabeto a conceitualização atual da alfabetização abrange três componentes: o prático, o cientifico e o literário. Assim, ser "alfabetizado" supõe ser capaz de dominar a escrita para resolver questões prática, ter acesso à informação e a formas superiores de pensamento e assumir os usos formais e poéticos da linguagem escrita. (TEBEROSKY 2006, pg.144)

Assim sendo, o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. (Ferreiro, 1998, pg.26)

Por isso, Interpretar as escritas infantis é um longo aprendizado, que requer uma atitude teórica definida. “se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar aprender, talvez começa-se a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto” (FERREIRO 1998 pg.17).

Progredir, portanto, na alfabetização adentro não é jornada tranquila. Encontram-se muitos altos e baixos neste caminho, cujos significados exatos precisam ser compreendidos. Como qualquer outro conhecimento do domínio cognitivo, é uma ventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter a ansiedade sob controle. (FERREIRO 1998, pg. 67)

Apesar desta proposta não ser recente, é fato lembrar que o processo alfabetizador tem uma tradição de séculos ligada à ideia de aprender o alfabeto, que só recentemente veio a ser desmistificada. Era como ensinar a ler e escrever, como estabelecer a correspondência entre a oralidade e a escrita ou decodificar as grafias em sons e não acompanhar o processo ou obter informações sobre o que a criança já dominava em relação à escrita e suas hipóteses antes de iniciar a aprendizagem escolar. (ELIAS 2000. pg.164)

Isso, porém, não é a proposta feita por Cagliari e outros que acreditam que a alfabetização pode ocorrer à partir do conhecimento já adquirido pela criança através do uso que ela faz da língua.

4. JUSTIFICATIVA

A importância deste estudo no mundo acadêmico se faz necessário pelo fato de ser fundamental a descoberta de como sobrevém à alfabetização e seu processo na vida escolar de uma criança. Segundo Torres (2001) citado por Linden (2004) cada pessoa – criança, jovem, adulto – deve estar em condições de aproveitar oportunidades educacionais para cumprir as suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abrangem: sobreviver, desenvolver as suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar no desenvolvimento da sociedade, aperfeiçoar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas, e continuar a aprender.

5. METODOLOGIA

A sala a qual acompanhei tem o total de treze alunos no período vespertino, sendo que, acompanhei somente seis que apresentavam ter dificuldades de aprendizagem, segundo a professora, os outros sete quando chegaram a unidade já dominavam a escrita.

Por meio de um estudo exploratório e qualitativo, a pesquisadora observará, durante o ano letivo de 2013, aulas desenvolvida no 1º ano do ensino fundamental, que tem como proposta alfabetizar. Desta forma, registrará algumas passagens da professora intervindo e favorecendo a aquisição da leitura e escrita no aluno.

As informações colhidas serão descritas em relatório, destacando alguns comentários e frases usados durante as intervenções. Analisará quatro atividades aplicadas pela professora uma em cada bimestre, apontando o avanço ou não das crianças durante o ano.

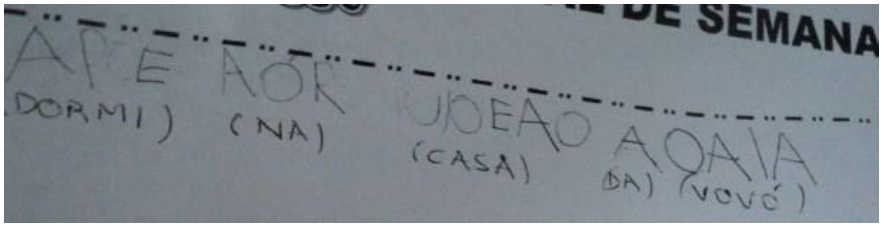
Assim, as análises serão feitas através de pesquisas bibliográficas e de campo, que ocorrerá numa escola particular do município de Sumaré.

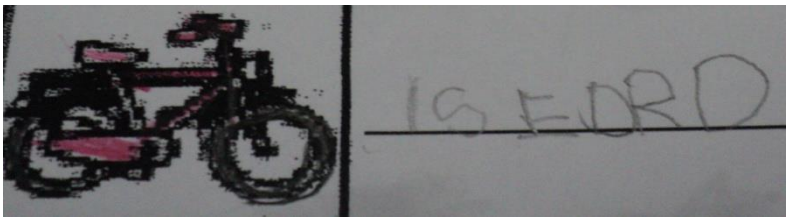
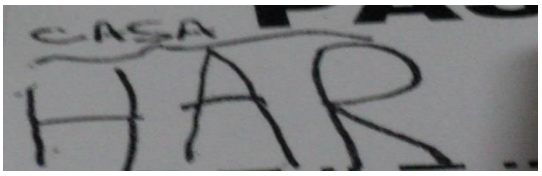
A pesquisa concentrou-se em uma sala do 1° ano, e nossa observação com foco na aprendizagem dos alunos e na intervenção pedagógica, e, por conseguinte o método utilizado para alfabetizar.

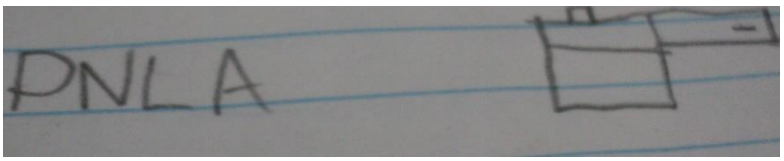
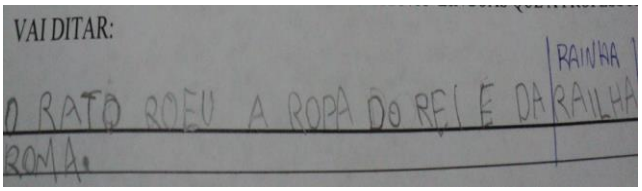
Pretendendo-se utilizar essa prática, a observação agrupou-se na sequencia didática, que permite ponderar os dados do método ensino aprendizagem. Assim sendo, diante de várias atividades foram escolhidas quatro, para demonstrar a intervenção aposta feita pela professora.

6. RESULTADO E DISCUSSÃO:

Iniciar-se-á a apresentação dos resultados pelas primeiras atividades realizadas por eles, para tanto, realizou-se um quadro com as seguintes classificações:

<table>
<tr>
<td>Pré-silábico</td>
<td>M 6 anos
 

J 6 anos
  </td>
</tr>
<tr>
<td>Silábico sem valor sonoro</td>
<td>C 6 anos
 
</td>
</tr>
</table>

Silábico com valor sonoro	F 6 anos
Silábico alfabético	G 7 anos 
Alfabético	M 6 anos 

Dentre as treze crianças acompanhadas lançaram-se seis atividades, duas crianças pré-silábicas e as outras encaixando se em cada fase de escrita. Veja acima

As intervenções realizadas pela professora:

A professora apresenta as atividades a serem desenvolvidas na aula e começa na realização das seguintes tarefas:

Situação 1 – Aula sobre navegações, a professora explica-lhes quem era os marujos, que eram marinheiros que dirigem embarcações, contou-lhes como eram antigamente as embarcações e a evolução com esse meio de transporte. Deixou momento para perguntas.

A criança pergunta:

- "tia, como se escreve (marujo?)".

A professora então solicita para que a criança fale a palavra MAAAA destacando a letra A, e volta a perguntar:

- "Quais são as letras? M e a! E o RU? Treme a língua e raspa a garganta...

Quanto às atividades de escrita, deixa que façam sozinhos; dá um tempinho para que todos escrevam e só a pós esse tempo é que ela corrige a lição de seus alunos. Mas em todas as atividades as intermediações de dizer que está errado são raras, normalmente pede para a criança voltar no seu lugar, pensar e escrever a palavra corretamente. E se a criança realmente não conseguir ai ela escreve na lousa para que a mesma copie o resultado.

Situação 2 - Quando iniciou a letra cursiva no terceiro bimestre chegou do " nada" e disse: "escrevam em letra cursiva!". As crianças lhe disseram não saber:

– "Tia, mas eu não sei?".

E ela respondeu:

- "Sabem, todos são capazes. A partir de agora não aceitarei mais a letrinha bastão, então precisam praticar em casa."

Primeiro deu-lhes uma ficha com as letras cursivas, para que as conheçam e treinem em casa. Em um caderno brochura fez tarefas a caneta para que realizassem em casa (ex: pato, casa, dado, peteca, entre outras...).

Assim, as crianças copiavam ao lado, repetindo as mesmas palavras, ela as corrigia da seguinte forma:

- "A primeira letra da palavra é maiúscula, vá e arrume, não prestou atenção amigo!"

Situação 3 - Ao ensinar-lhes as palavras que contém a letra R e RR, solicitava a professora que prestassem a atenção nos sons da palavra, como R.A. (a aranha sobe na parede faz gestos com as mãos na lousa) e palavras com RR (prestem atenção rr de arranhar, (com gestos arranha a parede de cima para baixo)

Os alunos foram solicitados a pesquisar, em jornais, revistas e folhetos, palavras que tinham a letra R e o dígrafo RR. Explicou que a letra R podia estar no começo, no meio ou no final. Porém, nessa atividade, poderiam escolher palavras que começassem com a letra R ou que tenham doisRR juntos, como na palavra Terra. Sugeriu 6 palavras por aluno que deveriam ser recortadas e coladas. Orientou para que copiassem as palavras numa folha do Repertório de

palavras, escrevendo em duas colunas: numa coluna só as palavras que começassem com a letra R e na outra, as que são escritas com RR.

- "Há alguma palavra começada com RR? – perguntou a professora e continuou a explicar que não existem palavras começadas com RR. " Isso só ocorre no meio das palavras" - orienta-os.

E continua:

- "Quando aparecem RR nas palavras, que letras vêm antes e depois de RR? (Só aparecem vogais antes e depois de RR.) Quais são as vogais mesmo? Que letras vêm depois de R quando ele está no começo das palavras? (Nesse caso só vogais. Exemplos: rede, roda, grama, carro, caro, etc.) (explica-lhes tudo na lousa)

Organizou a turma em duplas e pediu que formassem as seguintes palavras com as letras móveis: Eva, ame, una, aca, oca. Verificando se sabiam o significado dessas palavras como: (talvez desconheçam aca, que significa cheiro ruim, fedor – é um regionalismo brasileiro). Deu exemplos para que possam entendê-las dentro do contexto de uma frase. Destacando a palavra oca, por exemplo, e perguntou:

-" Como podemos transformá-la em orca? E como podemos transformar Eva em erva?" - Desafiou os alunos a descobrirem outras palavras, acrescentando o R depois da primeira vogal.

Perguntou também:

- E se colocarmos a letra R depois da primeira vogal, como essas palavras devem ser lidas? Elas continuam significando a mesma coisa?

Após tentarem realizar sozinhos ela esperava estas respostas: erva, arme urna, arca orca. (a grande maioria conseguiu realizar a atividade corretamente)

Situação 4: E com SS ou S pede para que digam palavras que contenham essas letras e se atentem ao som (ex, sabão, que som começa pergunta-lhes, prestem atenção é o som da cobrinha...).

Ou seja, em todos os momentos diz que som você percebeu que saiu da sua boca? Como a abriu? Fale a palavra para que você mesmo ouça e conseguirá escrever.

Situação 5: Propôs que produzissem um texto em coletivo, com o assunto bilhete e em todo momento os supervisiona para que o texto tivesse coerência, porém as palavras eram faladas pelos alunos, mas na hora de compô-los no corpo do texto, ela dizia:

-"E se colocarmos assim ... , acha que fica melhor? Vamos ler juntos?

Ensina-lhes parágrafo e vírgulas, pontuação de modo geral.

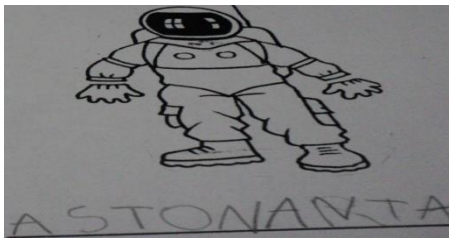
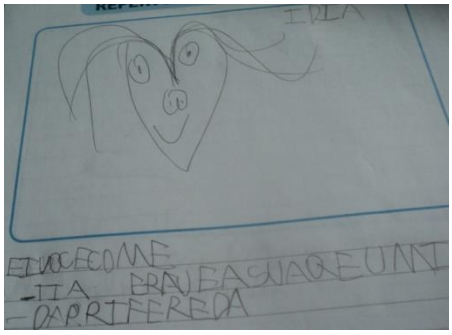
Situação 6: Realiza roda de conversa, com trocas de ideias (dando voz aos alunos), onde a regra para falar é preciso levantar a mão! Cada um tem sua vez sempre respeitando a vez do amigo.

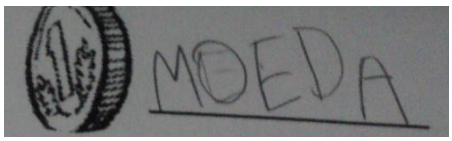
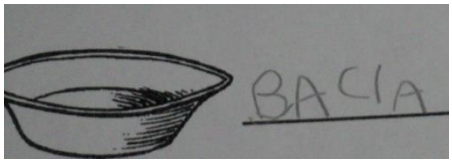
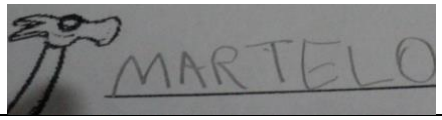
Situação 7: A Roda da História acontece da seguinte forma: realiza-se a leitura e organiza uma roda de conversa sobre a história, os personagens, o humor de cada um. Fazendo questões como:

- "Como a história começou? Há outros jeitos de começar uma história? Nessa história há personagens humanos? Quem são as personagens principais? No caso do livro lido no dia era (Sol e Lua.)?".

Convidou-os a inventar outros começos e pediu para que escrevessem numa folha de papel Kraft. Deixou esse material à disposição para servir como modelo de escrita. Concluída a conversa, informou que o livro ficaria à disposição para quem quisesse vê-lo novamente.

Abaixo estão as fases que se encontram atualmente:

Pré-silábico	----------
Silábico sem valor sonoro	----------
Silábico com valor sonoro	----------
Silábico Alfabético	M 6 anos J 6 anos  C 6 anos  Refer-se a um bilhete direcionado a mim,se eu como e qual minha comida preferida.(mesma criança que acima encontra-se sem valor sonoro)

Alfabético	G 7 anos  M 6 anos  F 6 anos 

Observe a evolução da escrita, sendo que as atividades são das mesmas crianças, ao finalizar a pesquisa as crianças encontram-se silábicas alfabéticas e alfabéticas.

No entanto, diante do que foi apontado neste trabalho, à questão alfabetizar não se limita a ensinar apenas a ler e escrever, esta para além, tratando da cultura e convivência do aluno. Pois os mesmos se encontram, em fases diferentes do processo de aprendizado, e de acordo com Goodman(1995), "O planejamento dos procedimentos de ensino não é o mesmo para cada criança.Os planos levam em consideração o fato de que as crianças estão em níveis diferentes do processo de aprendizado.Através do uso do entendimento pelos professores tanto das crianças como das tarefas de alfabetização, é possível observar o progresso no desenvolvimento da leitura e da escrita pela criança (pg.115).

7. Considerações finais

Assim sendo, as ilustrações que encerram este artigo mostram a progressão da alfabetização dessas crianças. Mesmo estando em níveis diferentes em uma mesma sala de aula, porém o mais importante é que grande parte delas progrediram e tem a capacidade de se alfabetizarem.

Entretanto, estas reflexões não apresentam resultados definitivos, porém leva o leitor a fazer levantamentos de novos estudos, pois gradativamente o processo alfabetizar se faz presente traçando desafios ao papel educador.

Desta forma, enfatizo também que o educador tem seu papel de facilitador e mediador dessas condições de aprendizagens, apoiando e valorizando a liberdade de expressão de cada individuo.

Entretanto, após observar o ambiente escolar, percebe-se a importância da voz dada, a participação, a atribuição de elogios valorativos e apreciativos, proporcionando momentos em que as crianças expressem seus sentimentos. Notando-se o avanço e rendimento escolar que essas crianças têm quando assim são tratadas.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado sabedoria, ao meu esposo Vitor e minha filha Kimberly, pelo apoio e paciência. As minhas amigas do grupo pela cooperação e incentivo, fico grata por conseguir concluir um curso de nível superior, vinda de uma comunidade (fronteira) entre Brasil e Bolívia que semelhava "nunca" surgir oportunidades,

mas sou a prova de que quando sonhamos algo e vamos atrás desse sonho podemos conquistá-lo.

Referências:

CAGLIARI, Luis Carlos **Alfabetização e Linguística** São Paulo: Scipione, 2010

CAGLIARI,Luis **Carlos Alfabetizando sem o BA,BE,BI,BO,BU** São Paulo Scipione,1998-pensamento e ação no magistério.

CAGLIARI Gladis Massini Estudos da Lingua(gem)questões de Fonética e Fonologia.São Paulo,1999

COUDRY, M.I.H. **Avaliar discursos patologicos. Cadernos de Estudos Linguisticos.** No. 05, p. 99 – 199, 1983.

COUDRY, Maria Irma Hadler. PASSENTI, Sírio. **Avaliar discursos patológicos. Cadernos de Estudos Linguísticos**, número 5. UNICAMP,1983

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emilio a Emilia-a Trajetória da Alfabetização,** São Paulo(scipione,2000).

FERREIRO, Emília **com Todas as Letras**-16.ed-São Paulo: Cortez,2010

FERREIRO Emilia **.Alfabetização em Processo**-12 ed.Sao Paulo Cortez 1998

GOODMAN**,**Yetta M. Como as crianças constroem a leitura e a escrita,Porto Alegre: Artes médicas,1995

LINDEN, J. van der **Percepções de Programas de Alfabetização de Adultos em Moçambique**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2004

LOPEZ, Emilio Mira y **A criança que não aprende** *São Paulo: Mestre Jou, 1968.*

MINISTÈRIO da Educação **Ensino Fundamental de Nove Anos/passo a passo do processo de implantação**-Brasilia 2009 2º edição

SIQUEIRA Maity**. Ler E Escrever: Ensinar Para Melhor Aprender**-cadernos de educação.(2011)

SIQUEIRA, Maity e ZIMMER Cristina Márcia,**Aspectos Linguisticos e cognitivos da Leitura-** Rev. de Letras-2006

SILVA, Fernando Moreno **Processos Fonológicos Segmentais na Língua Portuguesa** – Departamentos de Letras, Universidade federal do maranhão(2011)

SOARES, Magda **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

TEBEROSKY, Ana**. Além da alfabetização**-2006 ed.Ática São Paulo**.**

TEBEROSKY, Ana 1997 **além da Alfabetização.** 4ª edição

VEIGA, Ilma Passos Alencastros. FONSECA, Marília (org). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

MARKETING EDUCACIONAL – FERRAMENTAS PARA A VALORIZAÇÃO DA MARCA E CAPTAÇÃO DE ALUNOS

Mayara de Almeida Castro1
Maria A Belintane Fermiano2

Resumo
Diante de um mercado competitivo entre as escolas particulares e a dificuldade de se manter ativa, observa-se que muitas delas, mesmo sendo de qualidade, não conseguem demonstrar a excelência de seu trabalho, cativar sua clientela e crescer. Surge, então, no mercado, empresas especializadas para atender esse nicho que necessita de orientações para divulgar sua marca e seu produto: a educação. O que nasceu primeiro? A escola que buscou o marketing ou o

marketing que foi ao encontro das necessidades das escolas particulares? Não sabemos dizer. No entanto, o desafio esta posto, os profissionais do marketing, buscam alternativas para suprirem as necessidades de seus clientes, tendo como desafio apresentarem o diferencial de cada uma das escolas. Por outro lado, as escolas, enquanto empresa privada, atualmente buscando o marketing de relacionamento para que possa agir de forma mais eficiente na oferta de seu produto, conhecendo melhor os desejos e as necessidades dos consumidores. Marketing Educacional oferece ferramentas que valorizam a marca e possibilitam captar alunos, ajuda a divulgar de forma clara os benefícios que a escola proporciona, auxiliando na compreenssão do público interno e externo, sendo orientada para realizar ações mais assertivas e elaboradas que a tornam diferenciadas quanto aos serviços prestados.

Palavras-chave: Marketing Educacional, Relacionamento, Fidelização de Clientes, e Estratégias

Abstract

In a competitive market amongst private schools and the challenge of avoiding bankruptcy, it is observed that many of them, even the highly-rated ones, cannot demonstrate excellence in delivering their service, as well as captivating their customers and building a strong name. That is when specialized companies appear in the market, with the purpose of helping other companies market their names and product: Education. What came first? The schools which seek third-party marketing services, or marketing companies that have been meeting the needs of private schools? We cannot tell for sure. However, the challenge is set - marketing professionals seek alternatives to providing solutions for their customers, what in most cases is targeted at how different they can be. Meanwhile, the schools, being private companies themselves, search for a broader networking and relationship circle in order to fulfill their customer needs at their fullest. Educational Marketing provides tools to strengthen the Brand and enables student captivating, as well as promoting primary objectives and benefits provided by the schools, assisting in the comprehension of internal and external clients and being oriented to take more effective actions to make their customer company unequal to others.

Keywords: *Educational Marketing, Relationship, Customer Loyalty, and Strategies*

1 Graduanda do curso de Pedagogia - Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail mayara.dac@gmail.com).
2 Profª Drª em Educação das Faculdades NetWork. (e-mail maria.belintane@gmail.com)

1. Introdução

As instituições de ensino adotaram o Marketing Educacional para garantirem que os serviços oferecidos estejam de acordo com o cliente final, ou seja, alunos que se identificaram com o modelo de educação apresentado pela instituição. Para iniciar é necessário compreender que Marketing é análise, estratégias, planejamento para que as ações consigam efetivamente alcançar os seus objetivos. O Marketing Educacional, refere-se ao estudo de campo, que uma instituição precisa realizar, afim de analisar as necessidades individuais de cada consumidor, procurando entender quem é o seu cliente, os seus valores, o que este deseja adquirir com a instituição para que, de maneira geral, ofereça serviços harmônicos e elaborados.

Para os autores Kotler e Armstrong (2003), a estratégia de marketing deve se preocupar em encontrar caminhos que possibilitem as organizações competirem em um mundo de permanente mudança, proporcionando satisfações aos clientes a longo prazo.

Analisando o conceito apresentado por Kotler e Armstrong compreende-se que com este estudo individualizado e o entendimento das ações estratégicas possibilitam investir no cliente e criar um vínculo de fidelização, pois trata-se de conceitos de organização que constrõem relações sólidas, oferencedo qualidade e confiança.

Gonçalves (2002) afirma que o marketing para conquistar este objetivo, necessita investir em um trabalho individualizado, propondo conhecer cada cliente.

Este estudo individual relaciona-se com os desejos e as necessidades, por isso é essencial que os gestores de marketing, procurem compreender como um todo o seu cliente. Avaliar o que ele valoriza, quais são os seus desejos e suas expectativas é uma regra fundamental para se atingir um atendimento completo (MENCK; MORIGUCHI, 2008).

Compreendendo as necessidades do cliente é possível seguir com o processo de fidelidade, no qual Mackenna (1993) explica que a organização deve construir relações sólidas, pautadas na confiança, receptividade e qualidade do serviço que a instituição venha à oferecer.

O estudo do marketing de relacionamento é peça fundamental para qualquer tipo de empresa, organização ou instituição, afinal é por meio dele que cada um apresenta o seu melhor e o seu diferencial. Dessa forma este estudo dedica compreender como o Marketing Educacional oferece ferramentas para valorizar a marca e captar alunos de uma escola da rede privada?

As ferramentas de marketing de relacionamento são inúmeras, porém é necessário verificar quais oferecem um maior e melhor retorno à instituição de ensino. Compreender como a fidelização dos pais e alunos ocorrem, para isso foram coletadas algumas informações sobre as estratégias que o Colégio Number One utiliza em sua prática de relacionamento.

2. Referencial Teórico

Muitos autores dedicam-se à estudar a plenitude do conceito – Marketing de Relacionamento, Marketing Educacional. No conceito de Kotler (2005), o Marketing de Relacionamento é fundamental para a relação de sucesso de uma instituição, pois é uma estratégia que visa suprir as necessidades do cliente e consequentemente da organização que se dedicou a oferecer um serviço qualificado. Afirma, ainda, que desde os anos 70, o Brasil passou por grandes mudanças de comportamento e pensamento, precisando reavaliar as necessidades dos consumidores e procurando se adequar, dessa forma o Marketing de Relacionamento ganhou espaço no mercado e se destacou, principalmente por estudar o perfil do novo consumidor, assim as organizações foram se aperfeiçoando e se aproximando das necessidades e desejos do cliente.

Segundo Crocco (2006), o conceito principal de Marketing de Relacionamento, está em sua prática, que visa conquistar uma relação direta com o seu cliente, baseada na confiança, na fidelidade e na qualidade.

De acordo com Mackenna (1993) marketing está em um novo modelo, refere-se a nova estrutura de relacionamento entre empresa e cliente, argumenta que estes precisam de integração para que se tornem relações longas.

De forma direta e objetiva marketing de relacionamento para Kotler (2005, p.155), "(...) é a arte de conquistar e manter clientes e desenvolver relacionamentos lucrativos com eles". É notável que tudo esteja entrelaçado neste contexto: qualidade, compromisso, confiança para se conquistar a satisfação.

Analisando as exigências do mundo globalizado é necessário que a empresa, encontre alternativas para inovar e se aperfeiçoar, segundo Gordon (1991, p.31) "(...) a realização de ações de Marketing de Relacionamento é fundamental para qualquer organização que pretende satisfazer as expectativas de seus clientes e desenvolver melhor o seu papel na comunidade". Em outras palavras, faz-se necessário acompanhar o desenvolvimento do mercado e suas variedades para buscar mecanismos que possam suprir as inovações.

As ações de marketing são ferramentas que possibilitam às empresas uma maior competitividade, um avanço em seus serviços e uma busca constante por melhorias e desenvolvimento. Para os clientes auxilia nas escolhas, torna-se um apoio e referencial no momento da decisão.

O Marketing Educacional e de Relacionamento é avaliado como um medidor dos serviços prestados. Para Kotler e Armstrong (2003) as empresas precisam avaliar as principais características dos serviços prestados para elaborarem o planejamento de marketing. O serviço não pode ser medido e avaliado tocando, sentindo ou cheirando e também não é possível arquivá-lo. Os autores indagam que as empresas não podem pressuporem a satisfação dos clientes, ainda mais atuando em um universo competitivo, é preciso aumentar a capacidade de avaliar e medir o seu retorno com ferramentas específicas para tais uso, pois a qualidade do serviço é verificada por retornos dos clientes.

De acordo com Rust, Zeithemg e Lemon (2001), a empresa atinge o seu objetivo direcionando as estratégias voltadas para o valor do cliente. Dessa forma é fundamental que as organizações reavaliem os pensamentos, atitudes e ações. Redirecionem o planejamento com o foco sempre no cliente.

A escola assim como toda organização busca por apresentar o melhor de seu serviço, de acordo com esta ideia Cobra e Braga (2004) afirmam que o Marketing de Relacionamento está sendo o futuro do Marketing Educacional, que "vem sendo aplicado ao setor educacional visando identificar a clientela e suas expectativas de conhecimento para a sua formação". Assim, compreende-se que no âmbito escolar a preocupação está na conquista da confiança dos pais e responsáveis que almejam o melhor para seus filhos, que buscam por uma formação acadêmica satisfatória.

Para os autores Stone e Woodcock (1998) as empresas necessariamente precisam definir os objetivos, conhecer os seus clientes e identificar suas necessidades, para iniciar as estratégias que irão conquistar estes clientes, verificando periodicamente cada ação com o intuito de redefini-las caso necessário dentro do planejamento. Neste seguimento é importante que a instituição possua um programa de marketing eficiente que avalie o retorno de cada mídia e que permita um constante relacionamento com seu cliente.

Analisar as ações de marketing requer tempo, dedicação e determinação, porém ao iniciá-las é fundamental compreender os princípios destas ferramentas, que podem trazer grandes benefícios as instituições quando usadas adequadamente, sendo importante avaliar o retorno das ferramentas que foram realizadas, procurando conhecer o perfil de cada mídia inicial, para enfim, aportar em ações que trarão resultados positivos.

2.1. Conceito de Marketing

Churchill e Peter (2005) afirmam que a competitividade em um mundo globalizado foi a maior contribuição para o surgimento do marketing, que sempre existiu, mas que se intensificou com a necessidade de inovar e diversificar. Onde há relacionamento e determinação em negociar e alcançar um objetivo em comum entre ambas às partes, sem dúvidas existe o marketing.

O marketing tem início antes da existência do produto, pois é a ferramenta que observa a necessidade que o mercado sofre e com esta base, oferece para os clientes um produto diferenciado e reflexivo em suas necessidades. Segundo Kotler e Armstrong (2003) Marketing está relacionado com os desejos humanos e suas necessidades, que de certa forma tentam preencher um vazio dentro do ser humano, ou seja, está ligado ao desejo e a necessidade do ter, do querer possuir, seja qual for o seguimento.

Para Chiavenato (1999) o mundo e as pessoas transformam-se com frequência e em uma velocidade impressionante. Dessa forma as organizações também precisam desenvolve-se com o intuito de acompanhar toda esta evolução, proporcionando relações diferenciadas e oportunidades que atendam os anseios de seus clientes.

Barbosa (2006) conceitua que o marketing é uma filosofia voltada para a produção, que depois é direcionado para vendas e por último para o consumidor. Churchill e Peter (2005) afirmam que o marketing tem as suas fases e que precisam ser respeitadas. Há uma preocupação com a produção, com a qualidade deste serviço, posteriormente tem a fase da vendas, na qual é necessário uma orientação adequada para cada tipo de serviço e por último a busca por satisfazer o cliente.

O Marketing de Relacionamento surge como uma nova fase na qual busca por estudar e conhecer as necessidades dos clientes para enfim, oferecer um serviço que possa atender as suas expectativas, conquistando a sua confiança e satisfação. De acordo com Sabatino (2013) hoje uma das maiores necessidades do homem é a segurança. A organização observa este conceito e cria condições para que o seu serviço passe segurança e credibilidade. As ferramentas de marketing desempenham o papel de divulgar a marca, a imagem da instituição, auxiliando na conquista do cliente, posteriormente a sua fidelização, pois apresentaram os diferenciais que a instituição possui, quando comparada com as demais do mesmo segmento.

2.2. Estratégias de Marketing

Para Kotler (2003), o marketing surgiu para buscar mecanismos que possibilitam a satisfação das necessidades humanas, por meio de estratégias que garantam a sobrevivência do homem.

Abaixo seguem algumas das ações de marketing que uma instituição de ensino pode utilizar como ferramenta para alcançar seus principais objetivos que são: valorizar a sua marca, registrando-a na memória das pessoas e dessa forma captando alunos, que se tornem fieis à instituição, pois confiam na eficiência de seu trabalho.

2.2.1. Planejamento Estratégico

Segundo McCarthy e Perreault (1997, p.43) o planejamento estratégico é um processo administrativo com o intuito de conservar o equilíbrio entre a organização e o mercado. No qual são encontrados oportunidades e desenvolvidos estratégias para supri-las.

A vida humana exige um planejamento para que seja no mínimo organizada, assim também ocorre com as organizações, nas quais desenvolvem planejamentos com estratégias duradouras e exclusivas. De acordo com Gordon (1999) o objetivo das estratégias de

marketing é captar a atenção dos clientes para os serviços ou produtos oferecidos pela empresa. As organizações formulam a sua missão, visando trabalhar para alcançar a confiança de seu cliente, para isso é necessário que a mesma, busque desenvolver um planejamento para que durante o ano ações possam ocorrer frequentemente. Um planejamento estratégico auxilia a instituição à traçar objetivos e realiza-los com exatidão.

2.2.2. Tecnologia e Educação

O mundo sofre grandes mudanças quase que diariamente, o avanço da tecnologia torna-se um dos grandes responsáveis por estas transformações. Hoje é comum encontrar crianças de 3 e 4 anos, familiarizadas com computadores, celulares, tablets, enfim instrumentos desenvolvidos para facilitar a vida humana.

Segundo Gonçalves (2002), atualmente as empresas precisam de ferramentas que administrem as informações, principalmente que ofereçam caminhos para se estreitar os relacionamentos com os clientes.

A escola, assim como todas as empresas privadas, precisa de softwares que auxiliem na parte administrativa. Gonçalves (2002) afirma que os softwares e as informações devem ser cuidadosamente administrados pelos empresários, com o intuito de criar um banco de informações que a instituição possa utilizar quando precisar criar um vínculo com seu cliente.

Kotler (1998) por sua vez afirma que "(...) relatórios sobre pedidos de venda, preços, estoque, entre outros dados são fundamentais para a tomada de decisão e um melhor relacionamento com os clientes." (Kotler, 1998, p.96).

2.2.3. Comunicação Visual

Esta ação de marketing é muito importante para uma instituição, neste caso, a de ensino, que busca valorizar a sua marca e captar alunos, quando usada adequadamente, serve como uma ferramenta estratégica que destaca os valores da instituição. Munari (1997) relata que

Praticamente tudo o que os nossos olhos vêem é comunicação visual; uma nuvem, uma flor, um desenho técnico, um sapato, um cartaz, uma libélula, um telegrama (excluindo o conteúdo), uma bandeira. Imagens que, como todas as outras, têm um valor diferente segundo o contexto em que estão inseridas, dando informações diferentes. (MUNARI, 1997, p.67)

Para compreender o principal conceito de comunicação visual, Raigada (1997, p.196) diz "(...) um conjunto de manifestações expressivas que fazem a identidade de uma empresa e de seus produtos, permitindo estabelecer diferenciais visuais que se associam a uma organização". Ou seja, uma organização que busca por estratégias que possam registrar a sua marca na memória de seus possíveis clientes, precisa planejar as ações voltadas para a comunicação visual, pois se trata de mecanismos que possibilitam fixar aos clientes os valores da marca de uma organização.

A comunicação visual tem a finalidade de agradar os olhos, sendo responsável por causar um grande impacto às pessoas, fazendo com que criem relações pessoais com a marca, como ferramenta esta ação se apropria de: outdoor, indoor, busdoor, anúncios em revistas, jornais, TV, internet, rede social, fachadas, totens, folders, banners, folhetos, catálogos, displays, entre outros.

De acordo com Las Casas (2006) a comunicação visual é a estratégia fundamental para uma instituição que tem como objetivo a fidelização de seus clientes. Afirma também, que uma má comunicação, apresenta consequências negativas à imagem da marca, podendo não conseguir atrair mais clientes.

Conforme Las Casas (2006) afirma a comunicação tem um efeito muito rápido, e é essencial para uma organização. "(...) essa rapidez é essencial para um planejamento de marketing eficiente e capaz de se adaptar à velocidade do mercado". (LAS CASAS, 2006, p.78), compreende-se que o planejamento é a base para que toda ação possa obter resultados positivos,

caso contrário, quando mal planejado, o retorno negativo, acaba por ser mais agressivo e muitas vezes mais ágil, pois a troca de informações entre os próprios clientes faz com que todo o planejamento perca o seu valor.
A comunicação visual para ser eficiente precisa de outra ação como alicerce, o marketing individualizado.

2.2.4. Marketing Individualizado e Fidelização de Clientes

Em um mercado competitivo, em que cada organização busca apresentar o seu serviço de forma criativa, é fundamental que a instituição opte por trabalhar com o marketing individualizado, no qual a base é conquistar a confiança de seu cliente a partir do ponto em que se conhecem as suas necessidades. Para Gonçalves (2002) "é preciso se concentrar no tipo de relacionamento individual que se quer ter com os clientes em potencial e que estão sendo trabalhados para se tornarem clientes definitivos". A partir deste ponto é possível perceber que a interação em cliente e empresa é intensificada com a ação de relacionamento individual.
Toda ação de marketing tem como finalidade fidelizar os seus clientes para que estes se tornem uma nova ferramenta de marketing, pessoal, no qual o cliente que confia faz com que novas pessoas passem à acreditar na empresa.
Para Gonçalves (2002) ressalta que o marketing individual é uma estratégia que busca a fidelização de clientes, que não se limita em somente atrair, mas conquistar, resgatar os clientes antigos, para conquistar os novos, observa-se que este trabalho é permanente e diário.
As empresas estão a cada dia procurando alternativas para se manterem em um mercado competitivo, e uma das estratégias que grande índice de eficiência é a fidelização de clientes, no qual foi trabalha o seu cliente, para que ele se alinhe à marca da empresa, buscando evoluir junto à ela. Oliver (1999), afirma que se a empresa não buscar por estratégias diferenciadas, poderá perder o seu cliente para o concorrente. Assim sendo, as organizações estão se atentando para alternativas como a fidelização de clientes, para garantirem resultados positivos no futuro.
O trabalho de fidelização é fundamental para uma marca se diferenciar das demais, porém não é fácil, pois para se alcançar o cliente fiel a empresa precisa atingir alguns níveis, segundo Oliver (1999) são: Cognitivo, Afetivo, Conativo e Ação.
O cognitivo é responsável trabalhar os registros anteriores que a marca deixou ao cliente, trata-se de uma forma de resgatar a importância da marca para o consumidor.
O afetivo ocorre por meio do afeto que a marca despertou no cliente.
O conativo relaciona-se com o comportamento que o cliente tem junto a marca.
E por último a ação que somando todos os outros três níveis, faz com que o cliente se relacione diretamente com a marca, dessa forma interagindo junto à ela em diversas situações. Ao alcançar este quanto nível, a confiança é a base deste novo relacionamento.
Neste sentido Mckenna (1993) afirma que desta nova relação sobressaem três palavras: confiança, receptividade e qualidade, ressalta ainda, que para se manter um cliente fiel, não pode se limitar somente à qualidade do serviço, mas principalmente demonstrar o vínculo afetivo que foi criado nesta relação, afinal a fidelização ocorre com o cliente que aprovou o serviço e não com o serviço em si.
Para Freitas (2001), no âmbito escolar, a fidelização entre alunos e professores, instituição e pais/responsáveis, é essencial para que mantenha o nível do ensino. Esta relação deixa de ser tímida, conquistando forças para enfrentar os desafios que o mundo externo propicia. Para o autor, é preciso usar todos os mecanismos que a escola oferece, tais como: material, intelectual e humano para se alcançar um aperfeiçoamento individual de qualidade.

3. A Pesquisa

3.1. Metodologia da Investigação

A presente pesquisa realizou um estudo de caso para compreender a importância que as ações de marketing têm em auxiliar o crescimento da marca, em especial, a de uma instituição educativa.
A pesquisa foi realizada em uma escola particular de educação infantil ao ensino fundamental: Colégio Number One, nome fictício, localizada num bairro da cidade de Sumaré, São Paulo.
Objetivos
- Caracterizar a instituição escolar e sua clientela.
- Conhecer os canais de comunicação da escola.
- Apontar as ferramentas publicitárias para fazer-se conhecida no bairro, cidade.
- Conhecer a forma como é utilizada a comunicação visual para captar alunos e fidelizá-los.

3.2. Resultado e Discussão
Como já foi dito, o objetivo dessa pesquisa é coletar informações sobre a forma como a instituição utiliza a comunicação visual para captar alunos e ao mesmo tempo fidelizá-los por meio das ferramentas de relacionamento que hoje foram adaptadas do Marketing Varejista para um Marketing Institucional.
O Colégio atualmente tem cadastrados 215 alunos entre Ensino Infantil ao Fundamental. A instituição presta serviço para uma população caracterizada como classes C, esses são alunos cadastrados por programas oferecidos pela Prefeitura da cidade, como por exemplo, o Proeb, nesse programa a prefeitura paga uma bolsa de estudos para alunos de 1 a 3 anos frequentarem a educação infantil em período integral ou parcial. Já a classe A e B trata-se de alunos captados por meio de comunicação visual, tecnologia entre outras ferramentas.
A entrevista em formato estrutural foi direcionada pela coordenadora da instituição que apresentou a escola e o quadro de colaboradores, atualmente com 19 funcionários, divididos nas tarefas abaixo:
1 – Diretora
1 – Coordenadora
1 – Secretária
9 – Professores
2 – Serventes
5 – Estagiárias
A instituição presta serviços à população há 19 anos com o desafio de formar um indivíduo para um mundo globalizado e competitivo, para alcançar este objetivo o modelo educacional é aberto ao novo, dinâmico, interativo, se atentando para a realidade transformadora na qual vivemos. Atualmente a instituição privada tem como principal ferramenta de relacionamento: o site, endomarketing a rede social – Facebook, ações em outdoor e envio de emailmkt.
O site tem domínio próprio, com os campos: **home** - que apresenta fotos dos alunos em suas atividades; **institucional** - no qual faz um breve resumo sobre a trajetória da escola e apresenta os objetivos à serem alcançados; **eventos** e **notícias** - atualizado constantemente sobre informações e acontecimentos relacionados à escola; **localização** e **contato** - com endereço, mapa, telefone e e-mail para contato com a instituição.
A rede social que a escola mais utilizada é a Fan Page do Facebook, neste meio de comunicação, a escola faz postagens educacionais, informativas, lembretes aos alunos e pais. Os seguidores da página são os próprios alunos e pais, que procuram relacionar-se com as atividades da escola.
Como ferramenta a organização faz envios de e-mails aos alunos e pais, referenciado no marketing como ferramenta de emailmkt com o intuito de enviar mensagens informativas, recados, notícias. Estes e-mails são cadastrados no início do processo de matrícula do aluno, trata-se uma forma de garantir que o recado seja lido pelos pais.
Ao iniciar o ano letivo o corpo docente realiza um planejamento educacional e também de relacionamento como locações de painéis e outdoors, para divulgação da marca e ações de

captações de alunos, com incentivos de descontos, bolsas promocionais para alunos que se cadastrarem em um período determinado, enfim, são criadas campanhas com o intuito de fazer com que a marca da escola consiga ser valorizada, consequentemente captados alunos que serão fidelizados posteriormente, pois se identificaram com os objetivos que a marca está trilhando. Para Barnes (2002) um relacionamento próximo com os clientes é uma forma de apólice de seguros, na qual é importante a relação criada diretamente, mas também é importante considerar a associação de outros clientes que foram influenciados, relacionando o autor com o Colégio Number One, os pais que se identificarem com a escola manterão os seus filhos, mas indicarão para outros pais, pois confiaram na instituição, acreditam no trabalho desempenhado pela escola e seus professores, o critério educacional está de acordo com a base familiar. Esses são alguns pontos que um pai avalia como importante para se filiar a uma escola.

O Colégio Number One iniciou este trabalho de relacionamento com os pais e alunos há aproximadamente cinco anos, após perceber que os alunos que se inscreviam na instituição eram filhos de amigos de funcionários, educadores, enfim pessoas que estavam envolvidas no processo de educação, conhecida como ferramenta de endomarketing, na qual é trabalho o cliente interno da organização para que este confiante no serviço oferecido pela instituição possam captar mais clientes. Após esta percepção, foi preciso desenvolver ações de marketing que pudessem transparecer para a população do bairro o objetivo da instituição, para atrair pessoas que inicialmente não conheciam a instituição, mas que pudessem acreditar nos ideais educacionais. As ferramentas de relacionamento precisam ser utilizadas constantemente, para que os clientes criem uma afinidade com a marca, passam a procurá-la e consequentemente se alinhem a ela. Os resultados surgiram de acordo com a intensidade de uso das ferramentas, o Colégio atualmente aumentou a frequência das ações, pois se aproxima do fechamento do ano letivo e automaticamente da abertura de um novo, dessa forma com o anseio de captar ainda mais alunos e conservar os atuais. Após análise de investimento e retorno a instituição detectou um aumento significativo em novos cadastros de alunos.

A instituição trabalha com algumas ferramentas de relacionamento, mas é importante ressaltar que o marketing proporciona ações diversas que a escola pode apropriar-se com o interesse de divulgar o seu nome, marca, imagem, destacando os diferenciais que a instituição oferece. No conceito internet é possível que a instituição consiga parcerias com sites educacionais, podendo postar banners de ações promocionais como, por exemplo – bolsa de desconto; datas iniciais para matrículas; assuntos institucionais referentes à escola; oferecer atividades complementares, enfim informativos que ajudem a fixar a marca na memória do novo cliente.

Na mídia impressa a instituição tem como ferramenta a elaboração de folders e panfletos contendo informações relevantes sobre a mesma, é importante o cuidado com a apresentação visual deste material, a marca da escola está relacionada diretamente com esta ferramenta, dessa forma há uma atenção com as imagens que serão usadas, o texto deve estar bem escrito, devidamente revisado, para evitar erros ortográficos, e ao mesmo tempo objetivo, avaliando que o cliente ao receber este material precisa se encantar visualmente pelo folheto, para que desperte o interesse pela leitura do conteúdo, a distribuição deste deve ser analisada criteriosamente, sendo realizada em pontos estratégicos, ou seja, ser entregue em locais onde o cliente almejado freqüenta.

O marketing nomeia como mídia externa todo veículo localizado em lugares públicos como: adesivos em veículos, banner, faixas, os que mais se destacam são: revistas, televisão, rádio e outdoors. Destas ferramentas o Colégio Number One faz uso frequente de outdoor, porém é importante avaliar a relevâncias dos demais veículos para captação de alunos. A revista é um mecanismo abrangente, podendo facilitar para a realização dos objetivos da escola, neste caso é fundamental avaliar o perfil do leitor, os bairros com maior veiculação e principalmente o período de validade, essas são informações básicas que orientam o desenvolvimento de um anúncio.

A instituição tem diversas opções para divulgar a sua marca, é importante que ao trabalhar o marketing educacional tenha como ferramenta um software que consiga medir o retorno de cada investimento, dessa forma auxiliando a escola a determinar a sua verba para ações que concretamente foram positivas. Atualmente no mercado são encontrados diversos sistemas de CRM, que tem a função de auxiliar a empresa à fidelizar o seu cliente, fator este apresentado como muito relevante para uma instituição que busca valorizar o seu cliente.

4. Considerações Finais

A comunicação visual tem a função de trabalhar a relevância da marca na mente das pessoas, influenciando-as. O marketing varejista, do mercado consumista, apresentou à educação privada ferramentas importantes que podem ser usadas com o intuito de registrar a sua marca, conquistar a confiança de seu público alvo, relacionar-se diretamente com o cliente, buscando compreender as necessidades, anseios, para oferecer um serviço semelhante ao almejado.

Segundo Kotler (2003) o planejamento é a peça fundamental para que seja desenvolvido um Marketing Educacional com ênfase no relacionamento, para conquistar é preciso planejar, organizar, criar as ações que façam o cliente identificar-se com a instituição. As ações estratégicas como a tecnologia e comunicação visual são ferramentas importantes para a escola, pois permitem uma melhoria no desempenho das atividades, através de utilização de softwares atualizados.

A instituição que busca uma fidelização de seus clientes é fundamental investir em um marketing individualizado, que trabalhe a valorização do cliente, a importância deste com uma nova ferramenta de divulgação. Gonçalves (2002) afirma que a possibilidade de satisfazer um cliente e fidelizá-lo é a condução para que a instituição obtenha ótimos resultados.

As ferramentas de relacionamento são ações importantes que a instituição deve manter, não somente para captar alunos, mas também para fidelizar os atuais, a relação entre escola, alunos e pais é freqüente, assim durante todo o planejamento das ações é fundamental que sejam desenvolvidas algumas com o intuito de conquistar ainda mais a confiança dos clientes que já fazem parte da instituição.

A escola tem uma variedade de ferramentas que pode utilizar de acordo com a sua necessidade e possibilidade, as ações proporcionam um retorno de acordo com a intensidade de investimento. O acompanhamento das atividades por parte da escola é fundamental, pois é preciso avaliar o retorno obtido e conseguir detectar de qual mídia foi realizado. Dessa forma a evolução do marketing é visível, possibilitando que as escolas, principalmente as de ensino privado, possam se destacar, mostrarem a qualidade dos serviços. Para Marketing Educacional as ferramentas têm que como objetivo principal a aproximação da instituição aos clientes. Assim, como no mercado a educação tem concorrência, por isso a importância da escola acompanhar o desenvolvimento do mercado para não perder as oportunidades que um marketing de relacionamento conquista.

Agradecimentos

A Deus que me deu a oportunidade de realizar este sonho, à minha família Jamir, Márcia e Beatriz, que sempre me apoiaram e mostraram em suas atitudes o verdadeiro sentido de ser família, ao meu noivo Wedyson por toda paciência e auxílio. As minhas amigas Mariele, Eliana, Rafaela, Francielle e ao amigo Reciel que me apoiaram em diversas situações, sempre com muito carinho e atenção. Em especial à orientadora Maria Belintane pela paciência, dedicação e observações que conduziram o desenvolvimento deste artigo.

Referências

BARNES, J.G.; **Segredos da gestão pelo relacionamento com os clientes**. RJ: Qualitymark, 2002.

BARBOSA, M. de F. N. **Histórico do marketing**. 2006. Disponível em: http://www.eumed.net/libros/2006a/mfnb/1a.htm. Acesso em: 14 out. 2009.
CHIAVENATO, I. **Administração de novos tempos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
CHURCHILL, G.; PETER, J. P.; **Marketing : criando valor para os clientes.** Tradução de Cecília Camargo Bartalotti e Cidd Knipel Moreira. São Paulo: Saraiva, 2005.
CROCCO, L.; **Marketing: perspectivas e tendências.** SP: Saraiva, 2006.
COBRA, M; BRAGA, R. **Marketing Educacional: ferramentas de gestão para instituições de ensino**. ES: Hopper Editora, 2004.
FREITAS, S.N. **Merchandising na prática**. SP: STS, 2001.
GONÇALVES, C.; **Marketing de Relacionamento: uma estratégia para a daptação em mercados competitivos**. RJ: Ascel Books do Brasil, 2002.
GORDON, I.; **Marketing de relacionamento**. SP: Futura, 1999.
HOFFMAN, K. D.; BATESON, J. E. G.; **Princípios de marketing de serviços: conceitos, estratégias e casos**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2003.
KOTLER, P.; **Administração em Marketing:** a edição do novo milênio. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
KOTLER, P.; ARMSTRONG, G.; **Princípios de marketing**. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
LAS CASAS, A. L. **Técnicas de vendas: como vender e obter bons resultados.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
LOPES FILHO, L. S.; **Marketing de vantagem competitiva** . São Paulo: Saraiva, 2006. 108.
MCCARTHY, E. J.; PERREAULT, W. D. **Marketing Essencial: Uma abordagem gerencial e global.** São Paulo: Atlas, 1997.
MCKENNA, R.; **Marketing de relacionamento**: estratégias bem sucedidas para a era do cliente. RJ: Campus, 1993.
MENCK, A.C.M; MORIGUCHI, S.N. **Marketing**. ES: Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2008.
MOUTELLA, C.; **Fidelização de clientes como diferencial competitivo** . 2003. Disponível em:
http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Fidelizacao%20de%20clientes%20como%20diferencial %20competitivo.htm. Acesso em: 31 out. 2009.
MUNARI, B. **Design e comunicação visual: contribuição para uma metodologia didática**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
PEPPERS, D.; ROGERS, M. **Marketing um a um**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.
RUST, R.; ZEITHEMG, V.; LEMON, K. **O Valor do Cliente** . Porto Alegre: Bookman, 2001.
SABATINO, L.; **Fidelização: a ferramenta de marketing que promove relacionamentos duradouros com clientes**. Rio de Janeiro: Reichmann e Affonso, 2003.
STONE, M; WOODCOCK, N.; **Marketing de relacionamento**. SP: Littera Mundi, 1998.

COMO TRABALHAR OS JOGOS DRAMÁTICOS NA HORA DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 3 ANOS DO MATERNAL

Ediane Carina Amoroso Furoni[85]
Magda Jaciara de Andrade Barros[86]

Resumo
O artigo tem como objetivo estimular na hora da história, o faz-de-conta, a fantasia e o encantamento, através dos jogos dramáticos. A atividade foi realizada com crianças de 3 anos do maternal da educação infantil no Colégio de Rede Particular, afim de proporcionar para as crianças uma viagem para o mundo do imaginário, capaz de tornar esse momento prazeroso e divertido, apresentando possibilidades de se incluir novas estratégias, utilizando os jogos como instrumento nos cantinhos da história. O jogo dramático é visto como uma representação de ações na vida da criança, realizadas com base na observação das diversas situações que ocorrem no cotidiano. Portanto o artigo tem o intuito de observar como seria o envolvimento das crianças durante a contação de história e as diversas reações após essa aplicação, com o propósito de resgatar os personagens do mundo da fantasia e do mundo real permitindo recriar vivências para o campo imaginário de sensações, emoções, movimentos e atitudes, conquistando melhorias na oralidade e socialização. Diante da importância de se narrar uma boa história cabe ao docente buscar novas estratégias para encantar e tornar esse momento mágico, para que a cada livro aberto uma nova aventura seja tecida, que as palavras ganhem formas e as imagens se encham de graça e movimento. Conclui que os jogos dramáticos são ótimos recursos para serem aplicados, pois visa explorar o campo afetivo, estimulando a aprendizagem e o lúdico.

Palavras chaves: Jogos Dramáticos; Educação Infantil.

Abstract
The article intends to stimulate at the story-telling time, make-believe, fantasy and enchantment by dramatic games. The activity was performed by 3 year-old children from a Private Network, in order to provide for the kids a trip to an imaginary world, able to make this moment pleasurable and fun, presenting possibilities to include new strategies, using games as an instrument in the story. The dramatic games are seen as a representation of actions in a child's life, performed based on the observation of the many situations that happen day by day. Thereforethe article is intended to observe how the involvement of the children during a story would be and the many reactions after this application, with the purpose of rescuing the characters from the fantasy world and the real world allowing to recreate experiences for the imaginary area of sensations, emotions, movements and attitudes, winning improvements in orality and socialization. Given the importance of telling a good story, it is for the teacher to seek new strategies to delight and make this magical moment, for which every open book is a new adventure, that words win forms and images up for yourselves grace and movement. It concludes that dramatic games are a great resources to be applied as it seeks to explore the affective area, stimulating learning and fun.
Keywords:*DramaticGames; Early Childhood Education*

1. Introdução

O projeto tem como objetivo estimular na hora da história, o faz-de-conta, a fantasia e o encantamento e tornar esse momento mágico e esperado pelas crianças, através dos jogos

[85] Aluna do cursode pedagogia na Faculdade Network.
[86]Professora da Faculdade de Educação Física e Pedagogia Network - Nova Odessa SP Mestrando em Ciências da Saúde área de Morfologia e Patologia- Faculdade de Medicina de Jundiaí Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte e Educação Física - LEPEEF IASP Hortolândia SP Especialista em Ciência do Treinamento – IASP Hortolândia SP.

dramáticos inseridos na contação de história com livros infantis. Foi realizada em uma turma de Maternal da educação infantil, de uma escola particular, situada na cidade de Nova Odessa-SP. A sala onde a atividade foi realizada é composta por 7 alunos, correspondendo à faixa etária de três anos e pude contar com a colaboração da professora, responsável pela sala que, permitiu a minha presença para realizar a atividade.

Quando iniciei meu trabalho na educação infantil sempre notei que no momento da história as professoras contavam sem muito entusiasmo fazendo com que fosse algo que fizesse parte somente do seu plano de aula, com isso esse momento da história se tornou rotineiro, sem magia, sem prazer em escutar a história.

Então senti a necessidade de apresentar uma possibilidade de se incluir a dramatização como instrumento nos cantinhos da história. Fazendo com que esse momento fosse estimulado à imaginação, criação e principalmente um momento que a criança pudesse colocar para fora todo seu sentimento.

Sendo assim o artigo pretende- se observar como resultado as diversas reações das crianças após a narração realizada pela professora, incluindo os jogos dramáticos como um recurso fundamental nesta atividade. E para isso se faz necessário uma breve pesquisa bibliográfica para um aprofundamento teórico e um relato de experiência realizado com as crianças após a história. Tendo em vista este pressupostos, devemos considerar que o momento em que as crianças realizam a dramatização dos seus sentimentos elas estão permitindo colocar para fora todos os seus desejos e sonhos, o que faz com que a criança realize suas fantasias através dos jogos.

O artigo aqui descrito permite relatar a experiência no cotidiano infantil, durante à hora da história aplicando estratégias para propor um momento mais prazeroso para as crianças.

2. Educação Infantil: Desenvolvimento de Crianças de 3 anos.

A Educação Infantil é um tapete mágico que nos permite flutuar sob diversas formas de conhecer o mundo sendo capaz de encantar a todos com sua riqueza. É incrível a capacidade das crianças de aprender e desenvolver novas habilidades, e o que uma educação de qualidade e devidamente adequada ao desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, vivenciado por elas, pode fazer em suas histórias.

E de acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional, (LDB Nº 9394/1996), é que o termo Educação Infantil ganhou a forma mais favorável à criança pequena desde que existe legislação Nacional no Brasil.

Segundo a LDB a "Educação Infantil começa dos 0 aos 3 anos de idade para quem precisa estar numa creche, prosseguindo de 4 a 5 anos de idade como pré-escola, tornando-se Educação Infantil, também um ciclo de 5 anos de formação contínua e parte integrante, constituidora, da Educação Básica brasileira". Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.69).

A criança quando completa 3 anos chega em uma fase registrada pela sua autonomia, já sendo capaz de conquistar todos os instrumentos necessários para o desenvolvimento de maneira geral. A mesma já possui coordenação motora para subir, descer, correr, abotoar roupas, subir escadas e até um ótimo domínio na coordenação fina, pintando e fazendo contornos em desenhos.

É possível escutar palavras com mais segurança e tem uma excelente compreensão das coisas ao ser redor. Repete as palavras e estão sempre prestando atenção para aprender outras. Apesar de alcançar o um ótimo estagio de desenvolvimento, a fala de uma criança de três anos ainda é considerada infantilizada.

A criança entre os dois e três anos está classificada num período conhecido de pré-conceitual, uma teoria que aborda a fase em que a criança começa a encarar os estímulos como representativos de objetos, assim como também desenvolve a função simbólica, que é a principal fonte para a criança adquirir a linguagem, só ouve e compreende aquilo que é falado pelo adulto diretamente ; a criança possui manias de inventar nomes para pessoas e objetos, assim como tem por prazer inventar histórias, que ao seu ver parecem reais , mas sem a mínima intenção de mentir.

Nesse período estabelecido como sensório-motor, a criança é capaz de construir esquemas de ação. Porém ainda não possui um pensamento lógico, e nem linguagem, mas é através dos seus sentidos que ela passa a conhecer o mundo (PIAGET, 1987).

O pensamento de uma criança com a idade de três anos é direcionada a imagem que a criança vê, ou seja, o visual é um comportamento sensório – motor na medida em que observa determinado objeto e essa imagem fica registrada, com a evolução do seu desenvolvimento o objeto pode ser retirado de sua frente, mas a imagem já aprendida anteriormente ficará visualmente perceptível. É um tipo de pensamento que predomina o imaginário, isto é, os sonhos e desejos da criança acabam tornando-se realidade sem nenhuma preocupação lógica.

"O jogo, é, portanto sob suas duas formas existenciais do exercício sensório-motor e simbolismo proporcionam uma assimilação da real atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneçam as crianças um material conveniente, a fim de que, trabalhando o jogo, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores a Inteligência infantil". (PIAGET 1976, p.160). Sendo assim pode-se notar que a criança quando estimulada através dos jogos dramáticos ela consegue absorver o conteúdo trabalhado com a sua realidade e desenvolver sua inteligência de uma forma mais atraente.

Para esclarecer um pouco mais sobre essa fase de desenvolvimento da criança voltada para o lúdico e exploração de expressões faciais, a autora destaca que desde muito cedo nos tornamos expressivos e isso surge assim naturalmente e espontâneo. E com o decorrer dos anos, o desenvolvimento aparece conforme as mudanças do meio social e da aprendizagem da linguagem oral, visual e sonora. Com o decorrer da vida a criança entra na fase escolar e algumas manifestações começam a ser percebidas , mas é o educador que fica encarregado de orientar as mudanças de comportamento do aluno, estimulando seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo. (REVERBEL, 1989)

O jogo é abordado com uma função voltada para o lúdico, no qual a criança encontra prazer ao brincar, e o outro é uma função educativa que a brincadeira visa ensinar alguma coisa, além de ajudar a desenvolver o conhecimento da criança e a sua apreensão do mundo. Nesse caso o jogo dramático inserido na hora da história busca além de facilitar a aprendizagem, também contribui para que a criança desenvolva seu lado emocional e afetivo.

É possível afirmar que nessa faixa etária já é necessário o incentivo de se explorar seu próprio corpo com o intuito de melhorias no seu desenvolvimento motor, através de gestos, movimentos e expressões faciais. Assim propondo para as crianças atividades e jogos que visa desenvolver a aprendizagem através do lúdico e do campo afetivo.

2.1 Jogos Dramáticos

Os Jogos Dramáticos tem por finalidade incentivar às crianças a expor seus sentimentos mais profundos, suas observações pessoais, vontades e desejos, seja através da sua vivencia com o meio que lhe é apresentado.

O autor Slade (1978), classifica o recurso dramático como uma arte realizada por ele mesmo, não é uma atividade inventada por alguém, mas o próprio comportamento dos seres humano. Segundo ele, o jogo dramático faz parte da vida da criança, é uma atividade com propósito, é uma forma de a criança expor sua vontade de criar, ousar e experimentar.

E outros autores também ressaltam a importância de se instigar a dramatização, assim como Koudela (2006), baseada na definição de Slade (1978) afirma que o jogo dramático é direcionado pelas vivencias do pessoal e emocional do jogador.

Quando o docente propõe uma dramatização livre e espontânea na hora da história, automaticamente a criatividade começa a ganhar espaço, a limitação de se expor diante dos amigos, de demonstrar seus sentimentos passa a se tornar cada vez menor , assim melhorando a socialização em sala e facilitando a comunicação com os amigos.

Contar uma história não é simplesmente abrir o livro e narrar sem entusiasmo, correr os olhos pelas letrinhas miúdas e mostrar para as crianças as imagens ilustradas.

Narrar uma história para as crianças é transportá-las para um mundo imaginário, e assim podendo instigá-las a curiosidade. E além de tudo estimular sua expressão. Afinal, tudo pode nascer de um texto, é o que afirma (ABRAMOVICH, 2003).

As pequenas narrativas começam a ganhar mais atenção quando são vivenciadas de uma forma marcante e expressiva. E a idéia de se inserir os jogos dramáticos faz com que, ao abrir o livro os personagens ganham vida, as letrinhas viram pó mágico para transformar todo o medo em alegria, uma aventura passa a ser descoberta pelo mistério e a surpresa que invade aquele momento.

E de acordo com a autora ouvir muitas histórias pode contribuir para a formação da criança, pois escutá-las é o ponto de partida de uma aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho infinito de novos horizontes e descobertas (ABRAMOVICH, 1993).

O livro pode nos levar para uma aventura mágica onde todos os sonhos podem se tornar realidade e proporcionar vivencia com o objetivo de acender os desejos, criando roteiros de novas linguagens, descobrindo significados e tudo começa a ter mais cor. Uma simples história pode trazer para o nosso cotidiano um "gostinho" de fantasia, medo, alegria, segurança, movimento e dança.

De acordo com Abramovich (1993), o imaginário entra em ação quando a criança está em contato com a história, fazendo com que estimule a criar inventar, transformar e expor suas idéias, podendo assim viver novas emoções. A aproximação da criança com a história ajuda a tornar-se um leitor, um inventor, um criador.

Para que ocorra essa sintonia entre a história e a dramatização dos jogos o professor deve narrar aplicando seu entusiasmo, tendo como objetivo criar algo novo e surpreendente e tendo como foco principal a participação das crianças envolvidas no papel de algumas figuras importantes que aparecem nos livros, personagens assim como o lobo e a bruxa, que já ganham destaque, contendo clareza, brilho e muita diversão. Com isso podendo vivenciar e levar contigo a aprendizado que as histórias pode nos oferecer para resolver situações rotineiras que poderão enfrentar futuramente.

Slade (1978), aborda que quando se teve ausência desses jogos na vivencia da criança, significa uma grande perda de si mesmo, acarretando dificuldades para enfrentar os obstáculos futuros na sua vida.

Segundo Caruso (2003) o livro infantil é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Através da história a criança passa a compreender o mundo a sua volta de uma forma mais simples e objetiva além de expor seus sentimentos. As histórias trabalham relações rotineiras que ocorrem na infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos.

Essa mistura de desejos e sonhos compartilhados com a realidade é sempre muito interessante e curioso, que diverte e ensina, pois é através da exploração da fantasia e da

imaginação que se instiga a criatividade e a capacidade de se expor os sentimentos, transmitindo para a criança um mundo que pode ser criado por elas, retratando seus sonhos, vontades, desejos, ou seja, se transportando para um mundo mágico.

Quando aplicado na hora da história um recurso dramático, o ambiente fica mais divertido e a aprendizagem é facilitada, sendo despertado a criação de um mundo desejado por eles, no qual, seja depositado naquele momento toda sua alegria, disposição, sentimento e principalmente os sonhos.

Muitas vezes o professor mesmo que sem perceber acaba utilizando os recursos dramáticos ao contar uma história e fazer a voz dos personagens, muitas vezes por mudarem a entonação de uma narração, isso já torna a história um pouco mais atraente e também por não ocorrer com tanta freqüência.

Ao se preparar para contar uma história podemos ter em mãos recursos que nos ajudem a tornar esse momento mágico e rico de conhecimento. Pode ser realizados através de jogos de sensações, jogos de narrativas, jogos de apresentações, jogos de sons, jogos com máscaras e jogos com disfarces.

Alguns recursos também pode ser inseridos na hora da história como o teatro de fantoches e dedoches onde a história é narrada com os personagens representados por bonecos. Também contamos com as Histórias sugeridas que com o auxílio do flanelógrafo dando inicio a narrativa com uma imagem e as crianças dão continuidade à história inserindo as demais figuras disponíveis ou colando os personagens no avental; outro método são as Histórias de discos ou instrumentos, a professora vai contando e, com a turma, vai produzindo sons ritmados ou músicas para acompanhar a narrativa e por fim as Histórias com o uso de um baú de fantasias, a professora vai narrando e as crianças assumem o papel de uma personagem da história.

E segundo o autor "Pode haver momentos intensos do que poderíamos nos dignar a chamar de teatro, mas no geral trata-se de drama, e a aventura, onde o fazer, o buscar e o lutar são tentados por todos" (SLADE, 1978 p.18).

O jogo dramático pode permanecer nas práticas em sala de aula com o propósito de improvisações, estimulando a imaginação e trabalhando as expressões que são constituídas pela vontade da criança e interesses que deseja viver e reviver através da ação, sendo assim os docentes devem ter um olhar mais panorâmico afim de buscar novas estratégias que contribua para a aprendizagem e o bem estar da criança.

Inserir nas histórias o mundo imaginário é trabalhar de forma diversificada com o objetivo de enriquecer a aula e estimular o desenvolvimento de varias habilidades na diversas área do conhecimento, pois absorve o individuo como um todo, trazendo também benefícios como uma grande melhora na pronúncia das palavras e conseqüentemente a interpretação. Quando as histórias são narradas com entusiasmo, expressão, tudo passa a ganhar vida e cor, estas nunca cairão no esquecimento, fica eternamente gravadas em nossa memória como boas recordações. O objetivo é trabalhar a expressão propiciando a criança a interpretar situações em que se colocam como agentes, além de compreender o papel do outro.

3. Metodologia

O artigo teve como objeto de estudo os jogos dramáticos. Foi observado no ano de 2013, em um Colégio de educação infantil da rede particular, na cidade de Nova Odessa. Tem como instrumento a observação sistemática do comportamento das crianças de 3 anos durante a coleta dos dados.

Essa pesquisa busca compreender como a aplicação de novas estratégias voltadas para os jogos dramáticos, possa instigar as crianças á buscar nos livros o prazer de se escutar uma história, de se expressar, expor seus sentimentos, idéias, e a capacidade de se transportar para um mundo dos sonhos criados por elas.

Essa proposta visa deixar de lado aquele momento rotineiro da hora da história, dando vida aos personagens, mais alegria no ambiente, e tornando um momento esperado pelas crianças.

Para entender melhor esta prática, foi desenvolvido uma revisão da literatura objetivando o aprofundamento teórico e um relato da minha experiência com as crianças observando a reação da mesma mediante da aplicação dos jogos dramáticos na hora da história. Este foi o caminho percorrido para consolidar como essa prática acontece no ambiente escolar e qual o efeito que ela resultou na hora da história.

4. Relato de Experiência

Fundamentada em minha própria experiência profissional e com base nas minhas vivencias, fui despertada para a questão da história na educação infantil e a maneira como ela era apresentada para as crianças, notei uma enorme desmotivação por parte dos docentes e até mesmo das crianças na hora da história. Era o momento mais chato do dia, pois, a professora não sabia mais o que fazer para manter a atenção das crianças nesse momento e as crianças já não estava a fim de escutar aquelas histórias, que já tinham virado rotina, se tornando assim uma obrigação que ambos teriam que cumprir naquele momento.

Faltava à dramatização, a magia, o entusiasmo para nascer uma boa história, e isso é de extrema importância para as crianças, e com base nessa idéia a autora aborda que "Em suas brincadeiras de "faz-de-conta", a criança alcança um pleno domínio da situação, vivendo e convivendo com a fantasia e a realidade, capaz de passar de uma a outra, criando, assim, a possibilidade de elaboração de seus anseios e fantasias" (MONTEIRO, 1994 p.18).

A partir daí senti a necessidade de se trabalhar a história através dos jogos dramáticos buscando novas estratégias para trazer mais estimulo ao docente para narrar a história e resgatar o prazer das crianças ao ouvi-la. Através desse artigo busco contribuir para a discussão desse tema, percorrendo pelo caminho da exploração da fantasia e da imaginação estimulando a criatividade e a capacidade de se expor os sentimentos, transmitindo para a criança um mundo que pode ser criado por elas, resgatando diferentes recursos para a hora da história promovendo o alcance dos objetivos do professor.

Senti um pouco de dificuldade de trabalhar a história com crianças pequenas quando iniciei na educação infantil, pois, na minha concepção era somente abrir o livro e ler mostrando as imagens, porque o encanto e a magia deveriam sair do livro e não da forma como eu iria contar. Conforme o passar do tempo fui adquirindo experiências e ficando cada dia mais encantada pela contação de história atribuída aos jogos dramáticos, buscando embarcar as crianças num belo tapete mágico rumo ao mundo da imaginação.

Antes de iniciar realizei uma conversa com a professora do maternal da educação infantil e notei que ela sentia muita dificuldade nesse momento, pois, as crianças não tinham mais tanto interesse em ouvir as histórias. A professora considerou muito importante o hábito de ouvir e contar histórias, porque é através dela que a criança interpreta e aprende novos conteúdos, mas segundo ela tem dias que a hora da história não "funciona", as crianças não se prendem a história e acabam tirando a atenção de todos do grupo, com isso a professora tem que parar a história a todo o momento para chamar a atenção dos coleguinhas.

A docente ressaltou alguns aspectos importantes que poderia me ajudar na escolha das histórias como: escolher de acordo com a faixa etária, o "tamanho" da história, e segundo a professora: "as mais curtas são as melhores" e com muitas ilustrações. Eu sempre gostei de histórias e ao ingressar na rede particular me deparei com inúmeros recursos didáticos que poderiam fazer parte da minha contação de histórias: fantoches, baú de fantasia, baú de piratas com diversos livros , aparelho de som. E procurei adaptar minhas histórias com objetos, músicas

e fantasia. Para dar inicio à hora da história combinei com a professora de levá-los a um ambiente diferente e preparei uma sala que dei o nome de “sala da imaginação”.

Desci o corredor com as crianças e fui explicando como era está sala, o que ela tinha de diferente e eles foram ficando encantados.

Ao chegar à sala fiz uma enorme roda e expliquei que a nossa história seria dentro de uma floresta, abri o baú e deixei que eles escolhessem a fantasia que quisessem, em seguida coloquei uma música de fundo e iniciei a história. No decorrer, todos deveriam se levantar para passar por pontes, túneis, cavernas e pular alguns objetos imaginários como pedra e rios e conforme o combinado a história começou a ganhar alguns personagens fantasiados pelas crianças.

Todos escutaram a história atentamente sem ao menos olhar do lado para não perder nenhum detalhe, por fim se escutava muitos risos e satisfação por estarem dentro da história e pelo “papel” que cada um desempenhou. As crianças ficaram muito satisfeitas e queriam imediatamente criar outras histórias com outros personagens, e muito afobadas começaram a me perguntar quando iria ter a hora da história novamente, e qual história eu iria contar.

Propor um cantinho dedicado a história garante um resultado mais significativo no desenvolvimento da criança relacionado ao hábito da leitura: o ouvir histórias e o brincar. A interação do mundo mágico da literatura infantil com os jogos dramáticos é um convite para uma viagem rumo ao universo de fantasia com destino a uma aprendizagem mais prazerosa e divertida.

Foi uma experiência muito gratificante mostrar para os docentes de educação infantil, que possui inúmeras formas de se contar uma história basta ter criatividade. Não se prender somente ao livro, contando a história e mostrando ilustrações, tem que ir além, ou seja, deixar que a criatividade e imaginação das crianças se manifestem.

5. Discussão

Alguns autores retratam suas idéias a respeito dos jogos dramáticos inseridos na prática pedagógica no momento da história para crianças da educação Infantil; que buscaram apresentar a importância do educador trabalhar os jogos com as crianças no momento da história, a fim de tornar aquele momento mais divertido, e prazeroso para as crianças. Reverbel (1989), Japiassu (2001), Slade (1978), e Abramovich (2003).

Slade (1978) destaca a importância do jogo na aprendizagem infantil, pois segundo ele faz parte da vida da criança, e é uma atividade que desperta nela vários aspectos e habilidades. Este jogo que é vivenciado naturalmente pela criança desde cedo deve ser dirigido para que possa contribuir no desenvolvimento infantil. O autor acredita que através da oportunidade que os adultos lhe proporcionam, a criança é capaz de construir confiança por meio das amizades, além de considerações e empatia dessa forma para o autor o jogo é a nossa vida.

Quando o professor auxilia o aluno para realizar a atividade de expressão, ele precisa considerar a sua naturalidade, ou seja, suas ações espontâneas. E se no decorrer da atividade essas manifestações não serem apresentadas pela criança, essa mesma atividade pode gerar alguns aspectos negativos, assim como a timidez, agressividade e a falta de companheirismo. (REVERBEL, 1989).

Contrapondo esta visão, Nunes (2003) apresenta o jogo dramático não como algo passivo da realidade pelos sujeitos, mas apresenta o mesmo como espaço de constante interação. A autora retrata que a base do jogo dramático é de envolver o desenvolvimento da pessoa, tanto no físico quanto no emocional.

A base do jogo está voltada para a improvisação de ações executadas pelos jogadores, assim como o faz-de-conta, busca propiciar as crianças uma compreensão mais clara do ambiente que elas estão inseridas, ou seja, faz eles perceberem a realidade que os cerca.

As práticas inseridas no aprendizado que envolve o imaginário podem permanecer na sala de aula como um espaço no qual as crianças enfrentam várias oportunidades de improvisações através de processos imaginativos, pois o mundo imaginário pode favorecer o conhecimento no momento em que suas interações propõem o criar nas experiências lúdicas provocadas pelos jogos dramáticos.

A criança quando está em contato com os jogos é capaz de aprender se divertindo, pois quando há obrigatoriedade a criança acaba perdendo o estimulo. O jogo dramático além de promover momentos de prazer e lazer favorece a aprendizagem, pois resgata a atenção da criança e ao inseri-lo, a história ganha um valor significativo, ou seja, passa a ter vida e a literatura a ser vista com outros olhos pela criança. Cada história narrada, um novo mundo de idéias e sonhos , nascem e ganham vida através dos personagens.

Assim como os autores citados acima destacam a idéia de novas estratégias para aplicar os jogos dramáticos durante a história narrada pelo professor, a autora. Abramovich (2003) e Caruso (2003), trabalham com a idéia de que uma boa história deve ser narrada pelo professor de forma que seja abordada com um toque de surpresa, magia, fantasia, afim de se tornar um momento único e encantador, pois o livro infantil é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil

Nota-se a falta de estimulo dos docentes ao trabalhar uma história na sala de aula, assim surgindo a necessidade de se buscar estratégias voltadas para os jogos dramáticos para se inserir na hora da história, mas foi a partir de reflexões e observações realizadas em salas de maternal que me despertou a possibilidade de aplicar no meu plano de trabalho, e a fim de trabalhar a história de uma forma mais divertida e prazerosa além de levar as crianças ao mundo da imaginação, expressão e criação de algo novo.

Como ressalta a autora possui dois mundos o interior e o exterior, a criança é capaz de conhecer esses mundos diferentes através da imitação, ou quando está criando ou recriando. É desse encontro dos dois mundos que nasce a expressão. (REVERBEL, 1989).

Mediante a esse trabalho com as crianças fui adquirindo experiências e me senti cada dia mais motivada pela contação de história atribuída aos jogos dramáticos, com o objetivo de que cada livro que fosse aberto uma nova aventura seria tecida, rumo a novas descobertas e aprendizagens.

6. Considerações finais

De acordo com a pesquisa bibliográfica e o relato de experiência vivenciado e atribuído no cotidiano escolar, pode-se notar que a docente apesar da falta de estimulo busca se esforçar para realizar um bom trabalho. Porém, só isso não basta é preciso ir além, uma vez que é necessário que o professor receba fundamentação teórica e prática, a fim de buscar novas idéias para aplicar em sala. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: revisão da literatura objetivando o aprofundamento teórico e relatório da minha experiência com as crianças através da utilização dos jogos dramáticos na hora da história.

Aplicando as novas estratégias para resgatar a atenção das crianças na hora da história é que o professor tem a oportunidade de proporcionar um ambiente divertido que contribuirá para que se façam construções no imaginário das crianças, levando-as a movimentos de mudanças e descobertas, instigando-as a criticarem e argumentarem, favorecendo o ambiente de aprendizagem

Ressaltando que durante a observação escolar a educadora não demonstrou muito interesse na hora da contação de história, e notei uma certa falta de motivação para inserir encantamento e magia. É comum perceber que na hora da história na maioria das vezes é vista pelo docente como um momento obrigatório que consta no seu planejamento e nenhum tipo de estratégia é buscado para tornar um momento atraente e nessas condições acabam deixando de instigar novas curiosidades.

As atividades com os jogos dramáticos ou com faz-de-conta, como denominam alguns autores, Reverbel(1989), Slade(1978), Nunes (2003) classifica as atividades espontâneas da criança como uma fonte mediadora de suas aprendizagens, tendo melhorias no desenvolvimento do trabalho em grupo , com o intuito de retratar os momentos de vivências de sua realidade.

E mediante a observação realizada na sala do maternal e com base nos referenciais teóricos é possível afirmar que os jogos dramáticos podem permanecer nas práticas em sala de aula com o propósito de improvisações, estimulando a imaginação e trabalhando as expressões. Contudo a história deve ser narrada pelo professor de forma que seja abordada com um toque de surpresa, magia, fantasia, a fim de se tornar um momento único e encantador. Contar histórias é uma tarefa importante nas escolas de educação infantil. A narrativa envolve todas as oportunidades de interação que a criança tem com seu mundo imaginário. Ouvir e ler histórias de várias formas, fazer de conta, dramatizar com fantoches deve ser estimulado para que isso não fique somente dentro da sala de aula, mas para que a criança possa levar consigo nos obstáculos que poderão enfrentar futuramente.

Através da vivencia com as crianças notei a possibilidade de se incluir os Jogos Dramáticos como um recurso nos cantinhos da história, mas foi a partir de reflexões e observação que despertou o desejo de se trabalhar a história de uma forma mais divertida e prazerosa além de levar as crianças ao mundo da imaginação, expressão e criação de algo novo

Diante do relato de experiência apresentado podemos notar a importância de se incentivar e estimular a criatividade e o imaginário, pois o propósito é resgatar as histórias infantis e trazer para a realidade das crianças de uma forma mais divertida, basta entender como trabalhar os jogos dramáticos e buscar novas idéias para complementar esse momento de maneira alegre e estimulante que é a proposta desse projeto.

Após a realização deste estudo, podemos concluir como é significativo e prazeroso ouvir a história narrada pela professora envolvendo os jogos dramáticos, através de recursos que quando estimulados são capazes de colocar em ação os personagens do mundo da fantasia e do mundo real o que, permite a criança recriar vivências para o campo imaginário de sensações, emoções e movimentos. E cabe ao docente buscar novas estratégias para conquistar a atenção das crianças e aprender através do lúdico. E a cada livro que for aberto uma nova aventura seja tecida, que as palavras ganhem formas e os personagens se encham de graça e movimento e que sejam inseridos na nossa vida como uma recordação de um momento mágico e marcante que foi vivenciado na Educação Infantil.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993

_____Por uma arte de contar histórias. Disponivel em: <http://www.docedeletra.com.br/semparar/hspfanny.html>. Acessado em: 13 set. 2013.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. I, vol. II.

COELHO, Ana Flora. **Introdução do texto literário ou dramático no jogo teatral com crianças** Mestrado, ECA/USP, 1989.

COELHO. Bethy. **Contar histórias: uma arte sem idade**.São Paulo|: Ática, 1996.

CARUSO, Carla. **A importância da literatura na formação da criança**. Disponível em: <http://www.riobranco.org.br/brasil/soe/caruso.htm>. Acessado em 13 jun. 2013.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**:as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo, Perspectiva, 2003.

DIENESCH, Marie. **Jogo dramático e teatro escolar.**Revista World Teatre, n. 3,1952.
FARIA, Alessandra Ancona .**Contar Histórias com o jogo teatral**, ECA/USP, Dissertação de Mestrado, 2002.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de Teatro Campinas**: Papirus. 2001.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para pré-escola e ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002 304 p

NUNES, Lúcia de Fátima Royes**. Álbum de família:História de vida de Olga Reverbel** Santa Maria, RS. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria , 2003.

MAGALDI, Sábado. **Iniciação ao Teatro.** São Paulo: Ed. Ática, 2003.

MONTEIRO, R. F. **Jogos Dramáticos**.São Paulo, Ed. Ágora , 1994.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1976.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**, Rio de Janeiro: Forense, 1987.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola atividades globais de expressão**. Ed. Scipione 1989 Série Pensamento e Ação no Magistério.

ROSA, E. S. F. **O Jogo dramático na construção da criança leitora**. Portugal Universidade do Minho,2006. Dissertação (mestrado em Educação).

SILVA, M. B. C. **Contar histórias: uma arte sem idade.** Série educação, São Paulo, Ática, e. 10, 2004.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil** São Paulo: Summus, 1978

SPOLIN,Viola**. O jogo teatral no livro do Diretor**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA MÃE NO DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Silvia Roberta Andrade de Jesus Macedo[87]
Maria Regina Peres[88]

Resumo
Neste artigoenfocamos a relação entre pais e filhos e a importância do desenvolvimento do vinculo materno partindo do pressuposto de que a formação de vínculos entre mãe e filho é essencial para o desenvolvimento socioafetivo da criança. Assim tivemos como objetivo pesquisar sobre a importância da presença da mãe para o filho tanto nas relações familiares como nas relações socioeducacionais. A primeira infância foi considerada como fase primordial de desenvolvimento tanto cognitivo quanto psicológico da criança.Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica enfocando os principais estudiosos que defendem a importância da formação do vínculo entre mãe e filho. Juntamente a isto realizamos entrevistas,com quatorze mães divididas em dois grupos, as que exercem atividades profissionais e as que não exercem atividades profissionais, dedicando-se aos afazeres do lar. As entrevistas tiveram por finalidade analisar a relação das mães com seus filhos e o tempo disponibilizado a eles. Os resultados revelaram que as mães participantes da pesquisa consideram fundamental a dedicação de tempo exclusivamente para os filhos. Entretanto nem todas têm disponibilidade para isso. Neste caso elas investem na qualidade do tempo dedicado a seus filhos.

Palavras-chave: mãe -infância -apego.

Abstract
In this article we focus on the relationship between parents and children and the importance of developing breast bond assuming that the formation of bonds between mother and child is essential to socio-emotional development of the child. So we aimed to research the importance of the presence of mother to child either in family relations and in social and educational relationships. Early childhood was considered primordial phase of both cognitive and psychological development of the child. Therefore, we performed a literature search focusing on the major scholars who advocate the importance of the formation of the bond between mother and child. Coupled to this we conducted interviews with fourteen mothers divided into two groups, those who exercise professional activities and not engaged professionals, dedicated to the household chores. The interviews were intended to examine the relationship between mothers and their children and the time available to them. Results revealed that mothers survey participants consider essential commitment of time exclusively for children. However not all are available for this. In this case they invest in the quality of time devoted to their children.

[87]Aluna do 4° ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdades Network – Avenida Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: aivlisjesus@hotmail.com.br).

[88]Professora Doutora da Faculdade de Pedagogia das Faculdades Network. Nova Odessa, Campinas, São Paulo. (e-mail: peresmare@hotmail.com).

Keywords:*mother - child - attachment.*

1.Introdução

Este artigo aborda a importância da construção do vínculo materno e suas contribuições para o desenvolvimento da criança. Para tanto, o referencial teórico que norteia este estudoé a chamada Teoria do apego (TA).

A origem da escolha pelo temasurgiu durante o curso de Pedagogia, logono primeiro contato com a educação infantil. Neste períodoconvivemos com crianças que estudavam no período integral e, em resposta a esse tempo longe dos pais, eram as que mais geravam conflitos na sala de aula apresentando dificuldades no aprendizado. Acrescido a isto, constatamos que muitas dessas criançasdormiam e acordavam sem ver os pais. Essa situação me incomodou, pois é totalmente contrária à relação que tenho com meu filho e mais amplamente a relação que acredito seja fundamental para o desenvolvimento socioafetivo da criança.

Assim a importância da mãe no desenvolvimento do filho é o tema que embasa esta pesquisa. Mais precisamente enfocaremos aprimeira infância, estágio em que a presença materna é primordial para o desenvolvimento infantil.

O apego materno,segundo Bowlby (2002), dá suporte à criança para que ela se desenvolva com segurança. Assim, no momento em que há uma ausência da mãe, a estruturapsicológica da criança é abalada. Essa situação podese estender para a vida adulta. Portanto, desde o nascimento, ao chorar, o bebê, recorre à mãe em busca de conforto.

Na medida em que a criança cresce, se assuas necessidades forem correspondidas pela mãe, tudo tende a um desenvolvimento satisfatório. Entretanto, seessa presença forinterrompida, os valores significativos ao desenvolvimento da criança que deveriam ser construídos durante a infância não poderãoser recuperados.

A dificuldade está focada na situação em que a mãe tem que trabalhar e não consegue administrar seu tempo conciliando-o com a funçãode mãe. Com isto, as mães perdema possibilidade de presenciar momentos únicos. Diante disto elasprecisam transformar os momentos em que estão presentes com seus filhos em momentosúnicos.

Temos também casos, de crianças institucionalizadas, que moram em abrigos e, que, por conta dessa situação sentem muita falta da família e em especial da mãe. Em situações como essa, muitas vezes a ausência materna acaba sendo suprida pela presença diária das cuidadoras. Assim, as cuidadoras passam a ser para essascrianças areferência materna.

Diante disto, por meio desta pesquisa, temos por objetivoverificar a presença da existência de vínculos entre mães e filhos analisando a importância do desenvolvimento dos mesmos, tomando como referencial especialmenteos estudos deBowlby (2002).

2. Os laços afetivos gerados na infância se refletem na vida adulta

O estudo daevolução do desenvolvimento das relações socioafetivas tem como um dos referenciais mais significativos às pesquisas de Miller (2001) ao afirmar que “os pais modernos formam fortes laços emocionais com seus filhos, e esta propensão provavelmente é fruto da

evolução" (Miller, 2001, p. 210). Assim quanto mais os pais interagem com seus filhos, mais os filhos interagem com os pais, formando laços afetivos entre si.

Apesar de parecer simples, essa questão é extremamente polêmica quando se considera a existência de várias teorias que enfocam a presença de determinantes para a questão da formação de laços afetivos ou apego. A qualidade destes laços afetivos, as interações com um ambiente que favoreça a formação desses laços e outras questões que permeiam a relação afetiva são diferenciais presentes na formação de vínculos afetivos.

Dentre os estudiosos que abordam a questão do afeto destacamos neste artigo os estudos de Chamboredon e Prévot (1986), Brazelton (1988),Bowlby (2002).

Assim Chamboredon e Prévot (1986), destacam o papel pedagógico da mãe, numa sociedade em que a educação maternal requer mais cuidados. Entretanto a mãe, a mulher, está cada vez mais assumindo a casa como chefe de família, assim, a primeira infância tem suas complicações, pois cabe a ela a educação dos filhos, essencialmente nos primeiros anos de vida. Caso contrário, aausência materna poderáprejudicarodesenvolvimento pessoal e escolar da criança especialmente em relaçãoaosseussentimentos e interações.

Desta forma,independente da classe social, a mãe tem o dever de possibilitar ao filho os meios para seu desenvolvimento. Isto segundo Chamboredon e Prévot (1986) é válidomesmo para aquelas mãesque exercem profissão, pois o tempo para com seus filhos é essencial e indispensável. Essas mãesdevem ter em mente que, em algum horário do dia, deverão possibilitar aos filhos um momento materno.Apresença da mãe éessencial no desenvolvimento do filho, ela precisa ter a consciência de seu papel pedagógico e maternal, aparelhando a criança desde o seu nascimento e tendosempre um tempo disponível para o seu filho.

Ao abordar a fase inicial do apego, Brazelton (1988), relata que ela se inicia com o período da gravidez. Este seria o período de nascimento do apego. É nessa fase que se iniciam as primeiras preocupações com o feto. Com a gravidez, tantoparaasegurança do bebê como para a segurançados futuros pais, ocorrem as visitas ao médico. Esse período considerado comopré-natal é omomentoonde se inicia o relacionamento do bebêcom os pais, mesmo antes do nascimento domesmo.

Assim, segundo Brazelton(1988), a decisão de ter um bebê traz à tona, principalmente para a mulher, o conflito entre o desejo de ser umaboa mãe e o de progredir na carreira. Com isto, em muitas situações a mãe terá que encarar a possibilidade de que ao voltarpara o emprego ela terá quedividir o bebê com outro responsável, mesmo sabendo queeste é ummomento tão importante para o desenvolvimento e fortalecimento das relações entre pais e filhos.

O amor pelo bebê ainda em gestação é tão real que as inseguranças surgemlogo de inicio. Dentre elas destacamos as relacionadas à saúde do bebê; o possível ciúme do pai pelo amor incondicional da mãepelo filho; a separação entre mãe e filho, dentre outras questões que irão permear o relacionamento familiar.

Com isto, Brazelton (1988), reforça a ideia de quea gravidez deve ser planejada e desejada para que os vínculos aconteçam naturalmente, já que o apego ao feto se inicia muito antes do nascimento, e ao nascer, o tempo materno deve ser administrado para suprir as necessidades da criança e, consequentemente, o aumento do apego e amor ao filho.

Assim, valoriza-se o início da família e a responsabilidade por uma vida, em que os pais devem se estruturar incondicionalmente para cuidar do filho. Com o nascimento do bebê, tudo tende a

crescer principalmente o desejo de querer fazer o melhor, gerando o apegoentre a mãe e ofilho, ou seja,amplia-se o desejo, a necessidade em estar junto. Esseé um elo inexplicável, é como se o cordão umbilical ainda unisse mãe e filho.

Neste mesmo sentidoBowlby (2002), enfatiza que a teoria do apego, parte doprincípio das necessidades fisiológicas da criança, do sugar, do seguir e do sorrir. Eledescrevecomo a presença materna, tanto na vida animal quanto na vida humana, influência no desenvolvimentoda criança. Com isto, ele aborda o apego dos filhos as mães destacandoque é esse importante vínculo que traz segurança ao bebê. Para a comprovação de suas ideias, esse pesquisador elabora um estudo de caso realizando umacomparação entre várias crianças em diversas situações. Ele concluiu que, nos momentos de insegurança, as criançasrecorreram às mães, mas, a partir do momento em que elas se sentiram seguras, o apego diminuiu. Com isso ele comprova quetoda ausência maternaé sentida pela criança.

Desta forma,segundoBowlby (2002),a importância dapresença da mãe, como mediadorano desenvolvimento do filho, especialmentepela relaçãoíntima desde a concepção da criança, até a amamentação, é fator fundamental para o seu desenvolvimento.Esse elo aumenta, gerando o apego, e a presençada mãe é primordial, poisasua ausência influi negativamente no desenvolvimento socioemocional da criança.

As pesquisadorasDalbem e Dell'Aglio (2005),realizaram mais recentemente uma revisão sobre a teoria do apego, tendo como base várias influências teóricas dentre elas as deBowlby (1907-1990) sobre os efeitos do cuidado materno à criança em seus primeiros anos de vida, eos estudos de Mary Ainsworth (1962) sobre a interação das crianças com suas mães.Com a revisão, essas pesquisadoras reafirmaram a importância do contato mãe e filho como extremamente relevante para que a criança futuramente desenvolva posturas seguras frente às possíveis dificuldades que venha a enfrentar em sua vida.

Ao analisar os diversos conceitos propostos por Ainsworth (1962) e Bowlby (2002) sobre o apego durante a infância, Dalbem e Dell'Aglio (2005), ampliam os estudos anteriores concluindoque os padrões de apego estabelecidos durante a infância podem ser compreendidos como duradouros e presentes nas diversas fases do ciclo vital.

Com isso, temos quetudo o que foi transmitido à criança na infância será de grande valor para seu desenvolvimento, contudo, a primeira infância é a base para estruturá-la, principalmente, emocional e psicologicamente. Essa estruturação, como consequência se estende aoprocesso de aprendizagem.Neste sentido, se a criança é bem estruturada emocionalmente ela também apresentará essa tendênciana suas relações socioeducacionais.

A psicólogaCecília Casali Oliveira (s.d) abordaa origem da teoria do apego e sua formação na infância, enfocando as consequências causadas pelo afastamento materno provocadopor diversas situações. Com isto, a pesquisadorafoca seus estudos na busca de umcaminho para compreender as implicações que a ausênciamaterna causa na infância e consequentemente, como essa ausênciase reflete na vida adulta. Para isto, a pesquisadora aborda os fatores que agravam o desenvolvimento da personalidade infantil originadas pela separação materna. Os fatores se relacionam a incerteza, insegurança, momentos de raiva, fraqueza, incompreensão, que a mãe pode estar vivenciando.

Desta forma, os fatores citados, influem diretamente na criança podendo causar a insegurança, a agressividade, o sentimento de que não é amada pela mãe.Isto irá comprometeros primeiros

vínculos afetivos da infância, vínculos estes que servirãode base para o estabelecimento de sentido à vida além de estruturar a criança para lidar com sentimentos que envolvem a perda.Assim, aausência maternainflui diretamente na presença ou ausência de vínculos além de influirsobre como os vínculos estabelecidos na infância criam raízes para a vida adulta.

Visando ampliar essas ideiasSteele e Steele (2008), realizaram doze anos deestudos epesquisasvoltados para a compreensão dos conflitos emocionais e familiares. Com toda a experiência adquirida, elescontribuíram com a ampliaçãodas pesquisas sobre a teoria do apego, em Londres desenvolvendoseus estudos com enfoque nas relações entre os bebês e seus pais. Nesses estudos foram consideradas as ligações intergeracionais, pois eles se basearam em pesquisas feitas seis anos após a transição tanto paterna quanto materna, descobrindo, assim, que a ligação entre as gerações foram evidentes e determinantes para a segurança da criançadurante a primeira infância.

Assim diante dos resultados obtidos com apesquisasobre oapego, Steele e Steele (2008), concluíram que a criança requer suporte emocional ao longo da vida para estabelecer a capacidade de controlar seus sentimentos.Com isto, cabeaos pais propiciarum ambiente favorável para que a criança se desenvolva com estruturas sociais e psicológicas que lhe alicercem para a vida adulta.

Um dos primeiros estudossobre a privação materna e seus efeitosfoi realizado por Mary D. Ainswort. Assim, segundo Ainswort (1962)a privação materna durante a lactação e na primeira infância causa transtornos de gravidades variadas. Um dos transtornos, quefoi objeto de discussão e refere à delinquênciainfantil.

Atualmente ainda se considera que muitos casos de delinquência estejam relacionados à ausência materna na educação dos filhos.Um exemplo disto pode ser encontrado nos estudos de Pietro e Jaeger (2008)que indicam aagressividade infantil e o ambiente em que vive a criança, como fatoresque apresentamcausas prováveis naseparação e na ausência dos pais.

Em situações como essa, a criança poderá apresentar o mesmo comportamento agressivo na escola. Com isso elaterá dificuldade de relacionamento com os demais colegas de sala. Nestes casos, a escola deverá intervirconversando com a criança para descobrir aprovávelorigem dessa agressividade.

Outra situação que pode comprometero desenvolvimento e o fortalecimento do vínculo entre mãe e filho pode ser encontrada, segundoNunes, Fernandes e Vieira (2007),quando a mãe tem depressão pós-parto. A ansiedade da mãe causada pelapreocupação dese adequar à nova realidade podeocasionartal distúrbio.

Assim,ao ficar deprimida, a mãetende a se distanciar do bebê, desta forma,ele se torna uma espécie de reanimador, na tentativa de aproximação com amãe. Neste caso, segundoNunes, Fernandes e Vieira (2007),a resposta favorável, por parte da mãe, deverá ser dada antes do terceiro mês, período emque a criança começa a recusar outros vínculos, já que não teve o estímulo materno.Em situações como essa, a figura paterna é fundamental para o estabelecimento devínculos com o filho e também para que a mãe se restabeleça mentalmente, fortalecendo, assim, a base familiar. Desta forma se tentagarantir o desenvolvimento socioemocional da criança, visando evitar possíveis comportamentos de isolamento e até mesmo agressivos.

Com isto temos que o vínculo materno se estabelece desde a gestação, aumentando durante a amamentação. O papel do pai que poderia ficar restrito, até mesmo por questões de trabalho, deverá ser restabelecido, especialmente em situações de depressão pós- parto.Assim,diante de situações como a apresentada, a interação entre pai e filho se apresentafortalecida, transmitindo muito mais segurança para a mãeque passa por um período difícil e também para o filho que tem dificuldade de entender a privação materna.

Tomazoni e Vieira (2004 p. 208) partem do foco de que, "a privação de laços afetivos durante a infância interfere no desenvolvimento saudável da criança, podendo afetar suas relações com o outro". Em suas pesquisas eles comprovamque, as crianças que moram em abrigos, por não terem uma relação familiar com seus pais, desenvolvem relação de apego uma com as outras.Com isso elesconcluem que, as crianças ao se encontrarem separadas de suas famílias, tentam encontrar outras figuras de apego. Entretanto, apesar dessas considerações esses mesmos autores ressaltam a importância de seampliar os estudos nessa área enfocando adificuldade da criança interagir com o outro e a falta de uma figura adulta na vida delas.

O estabelecimento de vínculos com crianças de abrigostambémfoi objeto de estudo dePereira, Soares, Dias e outros(2010), ao analisaremos impactos causados nas relações afetivas decrianças institucionalizadas.Assim, após analisar a interação das crianças com suas cuidadoras,considerando o desenvolvimento emocional das crianças, os autores concluíram que as relações estabelecidas entre as crianças e as cuidadoras, na maioria das vezes, não sãosignificativas. Ou seja,existe uma grande dificuldade no estabelecimento de relações afetivaspor parte das crianças que vivem em instituições. Entretanto, os pesquisadores também sugeriram a importância da realização deum trabalho mais específico e minucioso nas instituições de abrigo, na medida em que, para as crianças institucionalizadas as cuidadoras são suas referências de família.

Desta forma, privilegiaremos neste artigo a relação entre pais e filhos e a importância do desenvolvimento do vínculo materno partindo do pressuposto de que a formação do vínculo mãe e filho é fator essencial para o desenvolvimento socioafetivo da criançabem como para o seu bom desempenho no processo de aprendizagem.

Metodologia

Os passos seguidos para obtenção de respostas aosproblemas relacionados ao tema consistiram na realização de um levantamento bibliográfico com autores que abordam a importância do estabelecimento de vínculos além de uma entrevista realizada comquatorze mães.

As análises bibliográficas sobre a teoria do apego tiveram como referencial especialmente os estudos deBowlby (2002). Esse estudiosodefende que a educação dos filhos é especificamente das mães sendo de extrema importância a criação de laços afetivos entre mãe e filho.

As quatorze mães que participaram da pesquisa residem em uma cidade no interior do estado de São Paulo e foram escolhidas de forma proposital.Inicialmente escolhemos sete mães que trabalham fora de casa e posteriormente sete que não exercem atividades profissionais, dedicando-se as tarefas do lar.

Apresentaremos os resultados obtidos em duas etapas. Na primeira etapa apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos junto às mães que trabalham fora de casa. Na segunda etapa,

apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos junto às mães que não trabalham fora de casa,considerando que essas mães ao não exercerem atividades profissionais, não possuem horários a serem cumpridos, mas sim as tarefas do lar.
Assim, com a pesquisa de campo, identificaremos como as mães administram seu tempo para honrar seu papel materno, em especial no desenvolvimento de vínculos afetivos.
Também constataremos e analisaremos a possível existência deconflitos gerados em caso da ausência materna. Na possível existência de conflitos, verificaremos o que fazem as mães para minimizar essa situação.

Resultados Obtidos e Análise

Como o foco está nas relações, nas interações entre mãe e filho, a pesquisa foi realizada com sete mães que trabalham fora de casae sete mães que não trabalham fora. Estaremos considerando que as mães que não trabalham fora, possuemafazeres domésticos, de modo que, ao realizarem suas atividades em casa, elas o fazem observando seus filhos.
Em relação às mães que exercem atividades profissionais temos que: seis mães atuam como auxiliares de enfermagem realizando seu trabalho no setor de pediatria e uma mãe éprofessora em uma escola de maternal.
As mães que participaram desta pesquisa possuem idades variando entre trinta a trinta e cinco anos. Seus filhos possuem idades entre zero a três anos. Todas afirmaram que desejaram muito seus filhos, acrescentando que para isso, estruturaram suas vidas para que seus filhos fossem bem criados e, acima de tudo não faltasse o amor e o carinho.
Por uma questão didática optamos por dividir a apresentação dos resultados e análises em duas etapas. Na primeira etapa trabalharemos com os dados obtidos junto às mães que exercem atividades profissionais e na segunda etapa com os dados obtidos junto às mães que não exercem atividades profissionais.
Assim na primeira etapa, junto às mães que exercem atividades profissionais, inicialmente questionamos como elas administram o tempo para ficar com seus filhos devido ao trabalho.
Como resultado, obtivemos que duas mães afirmaram que possuíam dois empregos e que após o nascimento de seus filhos, decidiram optar por umúnico emprego, para que tivessem mais disponibilidade de tempopara o filho. Elas concluíram explicitando quemesmo tendo uma situação financeira boa e com possibilidade de contratar uma babá ou uma escola de tempo integral, elas optaram por deixar um dos empregos alegando que, mesmo exercendouma atividade com carga horária de seis horas, ainda consideram que é muito tempo longe de seus filhos.As cinco mães restantes, responderam firmemente que dispõe de pouco tempo para o cuidado dosfilhos.
Na segunda questão, questionamos sobre a ausência materna ese em casos de conflitos provocados por esta ausência, como as mães solucionam os problemas. Como resposta obtivemos que: quatro mães responderam que não existemconflitos, poiscomo trabalham desde que os filhos nasceram eles já se acostumaramaceitando a situação; uma mãe respondeu que os filhos mais velhos reclamam mais, entretanto, o filho mais novo, não reclama;uma mãerespondeu que é impossível parar de trabalhar e,quecom muita calma tenta explicar isso ao filho; uma mãerespondeu que durante a semana a criançase adapta bem, mas nos fins de semana

ela não pode sair que o filho não deixa; ela acrescentou que o filho só permite que ela saia de casase o pai ficar com ele.

Naterceira questão, perguntamos se quando a mãe está em casa, ela costuma reservaralgum tempo somente para ficar e conversar com o filho.Como resposta obtivemos que quatro mãesafirmaram que sim, justificando que é preciso separar um tempo somente para as crianças. Asoutras três mães participantes da pesquisa afirmaram que dividem a atenção que daria ao filho com os afazeres domésticos e rotinas. No caso das rotinas, uma das mães, justificou que têm o hábito detomar banho junto com a filha.

Articulando e analisando a segunda e a terceira questão, constatamos que, uma grande parte das mães se preocupacom a importância dotempo disponibilizadopara os filhos. Pode ser constatado quemesmo aquelas mães que afirmaram que os filhos já se acostumaram com a sua ausência, podem estar enganadas, pois se os filhos estivessem acostumados com a ausência materna, eles aceitariam essaausência em qualquer momento do dia e da noitee também durante os finais de semana.

Salientamos que, dividir a atenção ao filho juntamente com os afazeres domésticos é válido, mas não é osuficiente. A criança necessita de um tempo só para ela,onde ela poderáfalar e expressar o que sentepara a mãe.

Assim defendemos o pressuposto de que o tempo que a mãe dedica àcriança pode ser pequeno. Esse períodopode até mesmo ser constituído de poucos minutos, horas, dias, entretantoé essencial que esse período seja utilizado com qualidade para que possa ter valor.

A relação de apego da mãe para com o filho contribui para seu desenvolvimento desde a primeira infância, estendendo-se até sua vida adulta. Segundo Ainsworth (1962 apud Karen, 1998) quando a ligaçãoentre mãe e filhoé confiável e consistente em suas respostas ao bebê, este pode desenvolver uma resposta de apego seguro. Issocorresponde ao estabelecimento de um padrão de vínculo em que o sentimento de autoestima é positivo e a capacidade de confiança no outro é forte. Dessa forma, a criança sente-se aceita e compreendida em seus sentimentos.Istopermite reconhecê-los e expressá-los sem medo de rejeição.

Na segunda etapa, desenvolvemos nossa pesquisa com as mães que não exercem atividades profissionais. Partimos do pressuposto de que as mães desse grupo, pelo fato de estar em casa em período integral,têm a possibilidade de proporcionarao filho uma atenção muito maior e de qualidade. Assim,para nos certificarmos disso, elaboramos duas questões para essas mães.

A primeiraquestão se referiu ao relacionamento da mãe com ofilho. Obtivemosporunanimidade a resposta de que a relação entre a mãe e o filho é muito afetuosa. As mães afirmaram que participam ativamente nas brincadeiras com as crianças. Uma das mães ressaltou que deixa tudo para ficar com o filho.

A qualidade do vínculo materno, ou seja, os padrões de comportamento de apego passados para a criança referentes às interações, a falta da mãe, o chorar, o sorrir, a segurança, todas essas questões são relevantes para as futuras relações afetivas, educativas, sociais, dos filhos.

Segundo Bowlby (2002) a criança constrói um modelo representacional interno de si mesma, dependendo de como foi cuidada, ela constrói uma imagem interna, instaurada com os cuidadores primários. Essa imagem é considerada a base para todos os futuros relacionamentosda criança.

Na segunda questão, questionamos se em algum momento do dia, as mães reservam um tempo exclusivamente paraa criança. Essa questão teve porobjetivo constatar se a mãe faz a distinção entre simplesmente estar junto com a criança com a ação de brincar com a criança. Como resposta, obtivemos que seis mães afirmaram que sempre separam um tempo para brincadeiras e para assistir osdesenhos da preferência da criança. Apenas uma mãe, afirmou que, como passa o dia todo juntocom o filho, elanão tem como separar um tempo específico durante o dia. Essa mãe acrescentou que ahora da leitura éum momento "sagrado" exigido pela criança.

Assim, tais respostas nos mostraram claramente que não basta estar junto, é preciso participar da vida do filho. Podemos constatar isso, ao compararmos as respostas dos dois grupos de mães, as que exercem atividades profissionais e as que não exercem, em ambos os grupos, as mães participantes da pesquisa sempre disponibilizam um tempo para seus filhos. No grupo das mães que trabalham, por mais difícil que sejareservar algumas horas para ficarem com os filhos, elas têm a consciência da importância desse tempo e por isso tentam aproveitá-lo ao máximo. A ausência da mãe, nestes casos gera saudades, entretanto, quando a qualidade dos relacionamentos é preservada, não se observa a presença de prejuízos nos relacionamentos afetivos.

Tendo a mãe como responsável pelo desenvolvimento da criança, sua presença é primordial. Sendo ela a figura de apego, consequentemente, será referência de personalidade e de influencias de fatores que irão contribuir para a construção da personalidade do filho. Juntamente a isto, a mãe irá influir no desenvolvimento social e educacional da criança, em especial nos relacionamentos que essa criança irá construir durante a sua vida escolar. De acordo com Bowlby (2002) no relacionamento com a figura de apego, a segurança e o conforto experimentados pelasua presença permitem que essa figura de apego seja usada como uma espécie de "base segura". A partir disso a criança poderá explorar o resto do mundo, pois ela se sente segura emocionalmente e consequentemente no processo de aprendizagem.

Assim, na medida em que a mãe se relaciona com outras pessoas e com o próprio filho, e proporciona a estes uma relação sincera e afetuosa, tudo tende a contribuir para que a criança se estruture emocionalmente para enfrentar as adversidades do mundo, ou seja, será uma pessoa internamente bem resolvida.

Considerações finais

Diante do exposto, considerando os resultados obtidos junto à pesquisa bibliográfica e as entrevistas reafirmamos a importância da consolidação da relação entre mãe e filho. O apego a um filho inicia-se na gestação, contudo, esse filho precisa ser desejadopara que esse apego possa ser ampliado.

Durante a gestação, portanto, antes de nascer, o filho já precisa fazer parte da vida do casal. Com o nascimento, a vontade da mãe se abstém, e a criança deverá estar sempre em primeira instância. ParaBowlby (2002) o apego-cuidado é um tipo de vínculo social baseado no relacionamento complementar entre pais e filhos.

Em situações em que muitas mães precisam trabalhar, mesmo assim, seus papéis são de grande importância no desenvolvimento dos filhos apresentando consequênciastambém na vida adulta. Nestes casos, as atenções das mães para com os filhos tendem a dobrar visando compensar tal

ausência as mães devem investir na qualidade do tempo que dispõe para seus filhos. Assim, a responsividade materna precisa ser pensada sobre o ponto de vista da qualidade do tempo.O compromisso da família em especial da mãe com os relacionamentos afetivos de seu filho devem ser estáveis e duradouros para que a criança se sinta segura, acolhida, participe da vida em família, da vida escolar, enfim da sociedade.
Portanto, todas as escolhas das mães influenciam os filhos, o vínculo formado é referência e tudo o que foi transmitido terá consequências para a vida socioeducacional da criança.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus pela minha sabedoria, por capacitar todos os professores e profissionais que fizeram parte de toda minha jornada acadêmica.
Agradeço ao meu esposo pela cumplicidade, principalmente nos momentos mais difíceis e ao meu filho pela compreensão de minha ausência todas as noites.
Aos meus pais por cuidarem divinamente do meu filho na minha ausência dando toda a atenção e carinho.
Aos grandes educadores,Américo Grisoto, que através de seus ensinamentosacadêmicos e exemplos como o grande ser humano que é,possibilitou a minha saída da grande cavernae, ao Fernando Bonadia, pessoa querida e amada, ensinou-me o verdadeiro sentido da educação e o respeito ao aluno.
A Sueli, diretora da escola em que fiz estágio, pois contribuiu muito para a minha formação, como também a professora maravilhosa Silvia Fiorin por me receber com um grande sorriso, tornando-se minha amiga.
A todos os meus amigos e familiares por entenderem quando não foi possível estar próxima a eles, em especial minha amiga do coração, Paula.
Agradeço muito as minhas amigas de grupo, Vanessa, Priscila, Suelen e Vivian pela amizade e companheirismo, as quais se tornaram irmãs, pois sempre terão um lugar especial no meu coração e na minha vida.
Sou muito grata a minha orientadora Maria Regina, pela sua confiança, eficiência e zelo, tanto com o artigo quanto as suas aulas, foi um prazer conviver com você todos esses anos e conquistar o seu respeito.
A Faculdades Network por proporcionar aos alunos educadores admiráveis.

Referências

AINSWORTH, Mary D**. Efectos de laprivacion materna**: estúdio de los hallazgos y controvérsia sobre los métodos de investigacion. 1962. p.103. Disponível em: <http//whqlibdoc.who.int/php/WHO_PHP_14_ (part. 2) pdf. > Acesso em: 16. nov.2012.

BOWLBY, John. **Apego e perda**: a natureza do vínculo. Vol. 1, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRAZELTON, T. Terry. **O desenvolvimento do apego:** uma família em formação. Ex. 3, Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CHAMBOREDON, Jean-Claude.; PRÉVOT, Jean.O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal**. Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p.32-55, nov. 1986.

DALBEM, Juliana Xavier.; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. **Arquivos Brasileiros de Psicologia,** vol.57, Rio de janeiro, jun. 2005. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo. php?pid=S1809-52672005000100003&script=sci_artt.> Acesso em: 26/09/2012.

LUDKE, M e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. Coleção: Temas básicos de educação e ensino.

MILLER, G. F. **A mente seletiva**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

NUNES, Sandra A. N.; FERNANDES, Marcos G.; VIEIRA, Mauro L. Interações sociais precoces: uma análise das mudanças das funções parentais. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. v.17, n.3. São Paulo, dez/2007. Disponível em: <http//www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=12822007000300017&script=sci_arttext. Acesso em: 16.11.2012.

OLIVEIRA, Cecília Casali. **O apego infantil.** Disponível em: http://www.cecíliacasali.psc.br/Apego.html. Acesso em: 26/09/2012.

PEREIRA, Mariana; SOARES, Isabel; DIAS, Pedro; SILVA; Joana; MARQUES, Sofia; BAPTISTA, Joana. Desenvolvimento, psicopatologia e apego: estudo exploratório com crianças institucionalizadas e suas cuidadoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 23, n.2, p. 222-231; Porto Alegre, 2010. Disponível em:<http://www.2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1012175_2012_postextual.pdf. Acesso em: 01/04/2013.

PIETRO, Patrícia Pereira.; JAEGER, Fernanda Pires. Agressividade na infância: análise psicanalítica. **Visão Global**, Joaçaba, v.11, n.2, p.217-238, jul/dez. 2008. Disponível em: <http//editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/download/503/245. Acessado em: 16.11.2012.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Guia para estruturação de trabalhos técnico-científicos** / Gildenir Carolino Santos; colaboradoras: Wislei Osório, Tania Maria Bassani Cecílio. – Nova Odessa, SP: Fac. Network, 2012.

STEELE, Howard.; STEELE, Miriam. **Apego da infância à idade adulta:** os principais estudos longitudinais. Ex.1, São Paulo: Roca, 2008.

TOMAZONI, Alexandre Diuvani; VIEIRA, Mauro Luís. Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 2, p. 207-217. Maringá Maio/Ago. 2004. Acesso em: 01/04/2013.

ATITUDES DE ALUNOS DA PEDAGOGIA EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA

Célia Regina Souza Borges [(1)]

Angela Tamaru [(2)]

Resumo

Este artigo relata uma pesquisa, cujo objetivo em averiguar o tipo de atitude em alunos do 3º e 4º ano do curso de Pedagogia em relação à matemática, o estudo foi realizado em uma instituição particular do município de Nova Odessa/SP.Posteriormente procurou-se estabelecer uma conexão, entre os resultados obtidos e os demais fatores que podem influenciar no desempenho desse conhecimento. Para coleta de dadosforam utilizados e aplicados dois instrumentos de pesquisa, primeiramente um questionário e em seguida a escala para mensurar as atitudes isoladas das demais variáveis.Os resultados obtidos através da escala apontaram atitudes positivas, no entanto, o questionário apresentou atitudes com variáveis negativas. E através da analise qualitativa dos dados e concepções teóricas, foipossívelconstatar que o agente influenciador nessas variáveis negativa está atribuído ao fator emocional.

Palavras chaves: Atitudes, Graduação Pedagógica e Conhecimento Matemático.

Abstract

Thisarticle reportsa surveyaimedto ascertainthe kind of attitudeinstudentsof 3rd and4th yearof pedagogyin mathematics,the study was conductedin aprivate institutionin the city ofNova Odessa/SP. Laterwe tried to establisha connectionbetweenthe results andotherfactors that mayinfluence the performanceof this knowledge. For data collectionwereused andapplied tworesearch instruments, first a questionnaire andthenused thescale to measureattitudesisolated fromother variables. The results obtainedshowedpositive attitudesof the scale, however, the questionnaire showednegativeattitudesvariables. Andby analyzingqualitative dataandtheoretical concepts, we determinedthatthese variablesnegativelyinfluencing agentis assigned to theemotional factor.

Keywords:Attitudes, GraduatePedagogicalandMathematical Knowledge.

(1) Graduando em Pedagogia, 4º ano, Faculdades Network; Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil (e-mail: celia_sum@hotmail.com)
(2) Orientador. Faculdades Network; Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil (e-mail: (angelatamaru@nwk.edu.br)

1Introdução

A vivência no curso de graduação em pedagogia possibilitou o início da realização desta pesquisa sobre uma questão pertinente em relação ao desconforto e até mesmo a aversão que alguns alunos dos cursos de graduação possuem inicialmente em relação à matemática.

No decorrer do curso, com a introdução dos conteúdos metodológicos e bibliográficos para essa disciplina, foi observado que um dos fatores que poderiam provocar essa insegurança

inicial na aprendizagem e que também influenciam no desempenho desse conhecimento estaria atribuído à afetividade, em específico nas atitudes em relação á matemática.

Para comprovar essas suposições e dar seguimento neste trabalho, foi necessário recorrer a um embasamento teórico da psicologia social e pesquisa na área da psicologia educacional matemática. Tais concepções ressaltam a importância de considerar os vários fatores cognitivos, afetivos e emocionais que atuam e podem implicar na aprendizagem humana e, com isso, afetar deforma significativa a aquisição do conhecimento matemático (BRITO, 1996).

No Brasil, pesquisadores como Gonçalez (1995), Moron (1998), Brito (1996), Faria (1996), Silva(2001) eFaria (2006)trouxeram importantes contribuições para a compreensão e segmento da pesquisa e, portanto, as concepções desses autores é o ponto de partida para análise reflexiva deste artigo.

Na área da pedagogia,Brito (1996) menciona a importância do estudo das atitudes e, apontatambém queé fundamental compreende-las e saber diferenciá-las dasdemais variáveis que atuam nas atitudes e podem implicar na aprendizagem humana e, com isso, afetar oensino e aprendizagem do conhecimento matemático (BRITO, 1996).

Brito (1996) ressalta a necessidade de intervenção, uma proposta pedagógica com inserção do estudo das atitudes no currículo escolar e nos cursos de formação de professores dos anos iniciais, pois a escola pode e deve oferecer esses conhecimentos no inicio da aprendizagem infantil, a fim de proporcionar atitudes positivas, métodos e circunstancia que para os alunos desenvolvam uma base cognitiva de atitudes positivas em relação à matemática. E, expanda sua potencialidade cognitiva, através do pensamento dedutivo e da hipótese do raciocínio lógico matemático que são importantes para um bom desempenho e progresso nos anos posteriores na aprendizagem desta disciplina (BRITO, 2001).

Nesse contexto, o presente artigo teve como objetivo estabelecer uma conexão aos inúmeros referenciais teóricos e os resultados de pesquisas na área da psicologia educacional e a matemática, que aponta a atitude como um dos fatores que podem influenciar no ensino e aprendizagem matemática.

Dessa forma, torna-se relevante indagar-se a atitude do professor tende influenciar nas atitudes dos alunos em relação à aprendizagem?

Qual é o tipo de atitude (favorável ou desfavorável) dos graduandos de pedagogia em relação à matemática?

Qual a expectativa einteresse no ensino dessa disciplina do futuro profissional responsável pela transmissão desse conhecimento?

A pesquisa foi realizada em dois momentos e utilizada duas metodologias, tanto qualitativa, quantoquantitativa, sendo o primeiro bibliográfico seguido de uma investigação não experimental, dado por uma concepção empírica e um método misto.

Em seguida com a pretensão em obter dados quantitativos, foi realizada uma pesquisa de campo com alunos graduando do 3º e 4º ano de Pedagogia, em uma instituição particular, no município de Nova Odessa/SP. Nesta etapa foram aplicados dois instrumentos de pesquisa: questionário elaboradoe escala de atitudes do tipo Likert, a mesma utilizada por Brito (1996).

Conforme os resultados obtidos por meio e através destes instrumentos, foi possível analisar os dados quantitativos e qualitativose também relacionar as demais informações obtidas por observação em sala de aula.Com isso, foi possível estabelecer um parâmetro para o resultado dessa pesquisa e, a saber, pela realização deste trabalho.

1.1 As atitudes

Para Eagly e Chaiken (1993), citado por Brito (1996), as atitudes podem ser definidas como uma tendência psicológica ou predisposição para agir, de forma positiva ou negativa diante de um objeto ou situação. E, mesmo sendo instáveis e em constantes modificações, as atitudes são estruturas construídas por fatores cognitivos, afetivos e comportamentais.

Allport (1935) referenciado por Romão (2001) diz que, em ampla visão, pode-se reunir mais de 100 definições sobre o tema, considerando várias posições teóricas de estudiosos da psicologia social da época. E, com base nessas definições, as atitudes são estruturadas por componentes internos: cognitivo –que está atribuído à representação do conhecimento social, por meio de crenças, valores e opiniões; afetivo –o sentimento em relação a um objeto, que provocaria um estado interno emocional, ocasionando reações no estado físico e biológico, provocando, por exemplo, atitudes negativas de comportamento diante de um objeto ou de uma situação; comportamental –que é uma combinação dos componentes cognitivos e afetivos, sendo uma posição ativa perante um objeto ou situação.

Em concordância a Silva (2001), Faria (2006) e Paula (2008),a atitude não é sinônimo de comportamento. Estesdestacam que aatitude é um processo interno, não observável, uma intenção para comportamento. Esses componentes sofrem constantes variações através dos eventos no cotidiano e, de acordo com os novos acontecimentos, essa organização estrutural pode influenciar na tomada de decisões e ocasionar um comportamento observável. Porém, isso dependerá da influência nesse processo de articulação entre as variáveis crenças, cultura, valores, opiniões e comportamento. E, conforme Brito (1996),“uma disposição pessoal, indissiocrática, presente em todos os indivíduos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do individuo” (BRITO, 1996, p.11).

1.2Mensurações das atitudes

Conforme alguns estudos, as atitudes só podem ser mensuráveis por escalas. Segundo Anastasi (1977), a escala Likert é o instrumento mais indicado para ser aplicado em grandes números de sujeitos na mensuração de atitudes e permite resultado quantitativo ao nível de

concordância em relação ao objeto, ou seja, se o sujeito possui atitudes positiva ou negativa em relação ao objeto ou entidade.

Atualmente, no Brasil, a maioria das pesquisas realizadas através de mensurações por escala utiliza o modelo do tipo Likert2, construídopor Aiken e Dreger (1961), reformulado por Aiken(1963) e adaptado e validado por Brito (1996), com objetivo de mensurar as atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação à matemática.A autora realizou uma pesquisae aplicou a escala em 2007 a alunos nas escolas da região de Campinas-SP.

ConformeBrito (1998), a escala foi traduzida, submetida a testes de confiabilidade de calibração e, nas opções de resposta, a autora optou pelo método de escolha forçada, com quatro opções alternativas e sem opção de resposta neutra. Conforme a autora, as perguntas atendem uma posição unidimensional, que garante um resultado de mensuração das atitudes em relação á matemática isolada dos demais variáveis e fatores afetivos.

Segundo Faria (2006), as mensurações das atitudes em relação à matemática por escalas vêm sendo realizadas, com objetivo de identificar e aumentar o conhecimento, pois os dados estatísticospodem contribuir como uma avaliação diagnóstica eanálise quantitativa das atitudes,possibilitando a compreensão qualitativa de atitudes desfavoráveis em sala de aulae, com isso, esses dados podem auxiliar na implantação de alternativas que possibilitem uma mudança de atitudes em relaçãoà matemática.

Nesse sentido, há de se considerar a importância dos dados quantitativos e pesquisa das atitudes nos cursos de graduação pedagógica, a fim de propiciar uma possível mudança de atitudes para os alunos que possuem atitudes negativas e reverter essa imagem negativa da matemática, pois esses futuros profissionais serão responsáveis pela transmissão do conhecimento matemático nos anos iniciais.

1.3 Pedagogia

Os cursos de pedagogia são regulamentados e supervisionados pelo Ministério da Educação (MEC), a grade curricular é composta de disciplinas com princípios de embasamento teóricos e metodologias de ensino,cujo objetivo é formar um profissional capaz de agir de forma eficiente e responsável. Conforme os Pareceres CNE/CES nº 776/1997, 583/2001 e 67/2003, o pedagogo tem um amplo espaço de trabalho, podendo atuar em órgãos públicos ou privados, promovendo a aprendizagem em diversas atribuições de cargo de caráter educativo, projetos educacionais, coordenação e orientação pedagógica.

O estágio obrigatório durante o curso, que também é uma exigência para a formação, tem como propósito aproximar os graduandos de sua (suposta futura) área de atuação, e as experiências vivenciadas durante os estágios, geralmente, é discutido em sala de aula, com objetivo de propiciar uma reflexão e obter alternativas de atitudes coerentes, tendo base em princípios morais e éticos.

Anualmente, as instituições recebem uma nova turma iniciante e a cada início de ano é comum surgirem os mesmos desafios, em relação a professor e aluno, e em relação a aluno a aluno. É visível a expressão de desconforto e de insegurança, isso porque, diante de nova situação e de tantas informações a serem processadas, o organismo reage instintivamente, provocando diversas reações emocionais. Depois de um período de tempo, consegue se adaptar ao ambiente, fazendo associações por meio das percepções, e estabelecer relações afetivas e até mesmo obter a mudança de atitude e, com o tempo, formam-se os vínculos de amizades nos grupos.

Mesmo sendo um curso que vise integração, cooperação e autonomia, no decorrer dele, é possível perceber que a maioria dos alunos ainda não possui organização de aprendizagem, não consegue se organizar em relação ao material, geralmente tem dificuldade de concentração nas aulas e na compreensão de textos acadêmicos.

No final do curso, essas dificuldades vão sendo superadas, e cada aluno se sobressai com habilidades específicas, de modo que as relações pessoais e os vínculos afetivos vão sendo cada vez mais seletivos, como se cada um quisesse guardar somente o que lhe é confiável e dá-lhe prazer.

A conclusão do curso permite ao pedagogo supostamente qualificado atuar formalmente no ensino infantil e fundamental, aplicar disciplinas dos conteúdos metodológicos, dentre elas, a matemática.

1.4 Matemática

Em organização, Bock (2002) apresentou teorias e concepções de alguns estudiosos e psicólogos cognitivistas, que reuniram e sistematizaram o início desenvolvimento humano, conceituando e definindo os vários estágios, fases e estruturas do conhecimento. Essas teorias desenvolvimentistas são importantes para o entendimento e compreensão no processo gradual de estruturação do conhecimento lógico matemático.

Dentre as várias contribuições, as teorias psicogenéticas são base de referenciais teóricos na aplicação de métodos e práticas educativas no âmbito escolar, sendo que as concepções piagetianas atualmente lideram, entre essas,postulado um modelo construtivista de ensino e aprendizagem.

Na teoria da aprendizagem de Piaget, o processo cognitivo é gradual, envolvendo vários fatores de estruturação, dentre eles, as fases de maturação, em que o indivíduo, diante de um desafio e conflitos cognitivos, em um processo interno de equilibração por meio das assimilações e acomodações, consegue desenvolver- se cognitivamente, buscando alternativas racionais para solucionar os problemas.

Nesse sentido, a ação motivadora em relação à matemática estaria na dependência de uma habilidade própria, a capacidade pessoal de desenvolver um raciocínio lógico matemático.

E muitas dessas habilidades estariam na dependência de estímulos, na manipulação com o objeto e na interação com o meio social para propiciar essa estruturação cognitiva.

Para Vygotisk, a aprendizagem é um processo de interação com o meio, em que o indivíduo aprende através das relações sociais. Com isso, sustentamos a importância do meio social e as suas relações, que forneceriam subsídios para que a pessoa conseguisse, através da comunicação interpessoal, sobressair-se aos desafios cognitivos. Dessa forma, a linguagem fundamental no desenvolvimento pessoal influenciaria o desenvolvimento lógico matemático.

Para Wallon, a aprendizagem e o raciocínio lógico matemático estão diretamente ligados às emoções e afetividade, uma vez que essas estruturas vão sendo constituídas gradualmente através da interação com o outro e através do reconhecimento do outro e do meio social, de modo que essas interações afetivas permitem que o indivíduo consiga superar os conflitos e desenvolver uma posição moral, desenvolvendo laços afetivos capazes de superar os impulsos emocionais que podem interferir no desempenho cognitivo do conhecimento matemático.

Em contraposição às teorias piagetinas, Gardner (1995), em pesquisas, sistematizou o conceito de inteligências múltiplas, destacando a lógica matemática envolta num processo distinto e, embora a linguagem seja considerada um fator predominante para a expressão desse conhecimento, o raciocínio lógico matemático e o desempenho envolvem uma capacidade superior inata de reconhecer padrões, pensamentos dedutivos e formas geométricas, realizar longos processos de memorização, associando e estabelecendo uma conexão entre dados separados ou distintos.

Conforme Silva (2001) o desempenho matemático envolve o domínio cognitivo e esta relacionado ao esforço na execução de uma tarefa, porém os resultados estão na dependência da quantidade do esforço e nas atitudes que envolvemdomínio afetivo.

Aiken (1970) citado por Silva (2001) existe uma inter relação entre as atitudes e o desempenho e ambas sofrem influencia recíproca, “na qual a atitude afeta o desempenho e o desempenho, por sua vez, afeta as atitudes”. (AIKEN, citado por SILVA, 2001, p.18).

2Revisão Bibliográfica

Muitas pesquisas e análises estatísticas apontam que, apesar de ser um saber antigo no Brasil em comparação às demais disciplinas, o conhecimento matemático, além de apresentar o maior índice percentual de retenção nos processos educativos, é também um dos mais temidos pelos alunos.

Lima (2006) apresentou os índices de dificuldade dos professores para ensinar matemática. A autora destacou alguns dos problemas na formação desses profissionais da educação para ensinar esse conhecimento e as dificuldades de adequação dos conteúdos a realidade do aluno bem como a prática pedagógica nas salas de aula. Nesse mesmo estudo, os

dados estatísticos revelaram que a matemática lidera os índices de baixo rendimento em comparação às outras disciplinas quanto ao atraso na assimilação dos conteúdos.

D'Ambrosio (1996) relata que os professores herdaram algumas visões errôneas em relação à matemática, resultante de um processo de condicionamento cultural e social, por acharem que era algo difícil de ser compreendido, conseguintemente de ser ensinado. O autor ressalta também a importância da mudança de atitudes do educador em relação à matemática, com objetivo de possibilitar ações pedagógicas, simplificar teorias, associando-as ao conhecimento trazido pelos alunos.

Faria (2006), em pesquisas estatísticas e análises bibliográficas, usando métodos de pesquisas qualitativos com estudantes do curso de licenciatura e professores de matemática em exercício, aborda algumas questões pertinentes ao tema. A primeira é de que nem sempre alunos iniciantes do curso apresentam atitudes favoráveis em relação à matemática. A segunda, pelo fato de os resultados da pesquisa quantitativa apontar o maior índice percentual de atitudes desfavoráveis por parte de professores iniciantes, enquanto os professores com mais de 10 anos de exercício, apresentaram atitudes mais favoráveis, hipoteticamente por se sentirem mais seguro para aplicar essas aulas. O autor ressalta que as atitudes desfavoráveis interferem tanto na formação inicial, quanto no exercício da docência.

Nessa perspectiva, compreende-se que o professor pode influenciar na transmissão do conhecimento, porém é necessário considerar as variáveis, outros fatores como os familiares e sociais que contribuem e influenciam nas crenças do indivíduo que irá construir esse conhecimento.

Paula (2008) menciona que o afeto, o alimento, o ambiente e muitos outros fatores podem comprometer o desenvolvimento cognitivo infantil e implicar na aprendizagem matemática, sobretudo as atitudes da família e dos professores no ensino infantil podem influenciar na habilidade e auto-eficácia matemática.

Gonçalez (2000), além de destacar os aspectos teóricos e atitudes em relação à matemática, fez algumas observações aos fatores afetivos e psicológicos que tende a influenciar nas crenças dos pais e professores, e como isso pode afetar diretamente o desempenho escolar dos estudantes.

As análises realizadas pela autora atribuem considerações ao fato, de que o bom desempenho matemático o dos pais e educadores, tende propiciará o comprometimento dos estudantes, influenciando no sucesso escolar. Em resultado de pesquisas, foi concluído, que os alunos beneficiados pelo bom desempenho dos pais, além de apresentar atitudes favoráveis em relação á matemática, conseguiam superar e sobressair às expectativas esperadas.

Chacón (2003) abordou que muitas pessoas têm ideias negativas da matemática, como algo difícil e complicado. Estas tendem a desencadear um conjunto de fenômenos psíquicos, que geralmente podem se manifestar em forma de emoções.

Silva (2001) aponta que, embora muitos alunos apresentem interesse na aprendizagem e domínio dos conteúdos matemáticos, o mau desempenho estaria atribuído ao medo gerado e repassado sobre esse conhecimento e isso, consequentemente geraria uma ansiedade matemática. Assim pode-se afirmar que tradição, o senso comum e "a mídia, de certa forma, mantém e reforça essa ideia" (BRITO,1996, p. 2).

Os desenhos infantis podem reforçar essas ideias negativas, de forma inconsciente, o que pode ser visto no Cartoon Network Brasil, canal 46 da net tv. No Hora da aventura II, no episódio "Os Olhos", o personagem Jake fala para o Rei Gelado, disfarçado de cavalo: "Você me assusta mais que a matemática." Nesse sentido, percebemos que atualmente a matemática vem sendo generalizada como algo aterrorizante em contexto social e cultural.

Paula (2008)acrescentaque, além do ambiente social e familiar o desempenho cognitivo de aprendizagem matemática pode ocorre no ambiente escolar, e as atitudes dos professores podem contribuir como modelos para a aprendizagem. Contudo, as regras e o desempenho de seus pares seriam modelos a serem interpretados e seguidos, como uma posição e imitação do comportamento. E as habilidades abstratas da matemática de uma pessoa, ou de um grupo, podem influenciar na atitude do indivíduo em relação a esse conhecimento.

Gonçalez (1995) considera que as atitudes podem ser aprendidas e que o educador além de saber avaliar suas próprias atitudes, deve buscar o conhecimento e alternativas para desenvolver atitudes favoráveis si mesmo e para seus alunos.

3Metodologia

Pensando em um método de investigação a ser aplicado nesta pesquisa, foi necessário recorrer a uma metodologia quali-quantitativa, por variados métodos e instrumentos de pesquisa.

Primeiramente, foi necessário desvincular a matemática do contexto do problema, para conseguir analisar as atitudes isoladas dos resultados quantitativos dos referenciais teóricos, com objetivo de excluir possíveis interferências que prejudicassem o objetivo da pesquisa. Posteriormente, analisar os resultados quantitativos e qualitativos e, realizar a mensuração das atitudes através da escala de Brito (1996) e comparar os dados obtidos pela aplicação de um questionário elaborado.

O estudo exploratório de observação foi realizado com base na metodologia Ludke e André (1986),Para isso,foi realizado um estudo analítico através da observação de comportamento pela expressão verbal de atitudes e desempenho, durante a apresentação dos conteúdos matemáticos em sala de aula.

No estudo exploratório, foi necessárioque os alunos envolvidos não tivessem conhecimento da pesquisa, pensando-se que isso poderia precipitar e provocar uma mudança de atitude, e esses indivíduos poderiam agir influenciados pela ansiedade de estarem sendo

observados e se sentiriam como em um processo avaliativo, o que poderia alterar o resultado da pesquisa.

3.1Os sujeitos

Com relação aos participantes desta pesquisa, o perfil dos sujeitos é em maioria do gênero feminino e a faixa de idade varia entre 20 e50 anos. Consiste o total de 71 sujeitos em dois grupos: 24 alunos do 3º e 47 alunos 4º ano do curso de graduação em Pedagogia, das Faculdades Network, uma instituição particular localizada no município de Nova Odessa-SP.

Foi decidido aplicar a pesquisa apenas e exclusivamente nesses dois grupos devido ao fato de as disciplinas dos fundamentos metodológicos fazerem parte da grade curricular no 3º ano do curso de graduação pedagógica nessa instituição, sendo que os alunos do 4º ano também já tinham recebido esses conhecimentos no ano anterior a essa pesquisa e esse conhecimento seria necessário para que respondessemo questionário, um dos instrumentos dessa pesquisa.

3.2Os instrumentos

O primeiro instrumento de pesquisa (questionário) foi desenvolvido com o objetivo de identificar e analisar opiniõese interesses pessoais dos graduandos da pedagogia em relação às disciplinas do ensino fundamental. E também levantar a preferência dentre disciplinas (Português, História, Geografia, Ciências e Artes) desse futuro profissional em relação à matemática.

Na Tabela 1, apresentam-se as seguintes informações: Os itens (01, 02, 04, 05, 07, 10 e 13) são perguntas de natureza positiva. Nos itens (01, 05, e 10), restringiu-se a apenas uma opção de escolha. Nos itens (02, 04, 07 e 13),permitiram-se até três opções de escolha. Ver Tabela 1.

Tabela 1

Item	Natureza	- Preferências - Preparado para apresentar conteúdos -Desempenho durante o ensino fundamental e na faculdade - Utilidade do conhecimento no dia a dia
01	P	Como graduando no curso de pedagogia, tenho preferências pessoais por conteúdos da disciplina de:

02	P	Destas disciplinas, sinto-me mais preparado para apresentar e desenvolver conteúdos em uma aula expositiva:
04	P	Se você tivesse que desenvolver uma atividade nesta instituição, juntamente com um dos seus professores, em qual destas seria?
05	P	Qual dessas disciplinas você acredita ser mais usada no dia a dia ou mais importante?
07	P	Como estudante nos anos iniciais do ensino fundamental, qual dessas disciplinas você acredita que teve as melhores médias escolares?
10	P	Como graduando de pedagogia, qual dessas disciplinas dos fundamentos metodológicos você acredita que teve ou está tendo o melhor desempenho na assimilação dos conteúdos?
13	p	Você, como futuro pedagogo, qual dessas disciplinas teria preferência e prazer em ensinar?

Na Tabela 2, apresentam-se as seguintes informações: Os itens (03, 06, 08, 09, 11, e 12) são perguntas de natureza negativa. Nos itens (06, 08, e 11), restringiu-se apenas a uma opção de escolha. Nos itens (03, 09, e 12),permitiram-se até três opções de escolha. Ver Tabela 2.

Tabela 2		
Item	Natureza	- Dificuldade - Crença matemática - Percepção em relação às dificuldades para ensinar - Rejeição
03	N	Destas disciplinas, tenho mais dificuldade com os conteúdos:
06	N	Como estudante nos anos iniciais do ensino fundamental, tive a maior dificuldade para assimilar os conteúdos da disciplina:
08	N	Como estudante nos anos iniciais do ensino fundamental, qual dessas disciplinas você teve menores médias escolares?
09	N	Como graduando de pedagogia, qual dessas disciplinas dos fundamentos metodológicos você acredita que teve ou está tendo a maior dificuldade para assimilar os conteúdos?
11	N	Atualmente, penso que uma das disciplinas ou conteúdos mais difíceis de serem aprendidos pelos alunos dos anos iniciais estão atribuídos a:
12	N	Atualmente, percebo que os professores do ensino fundamental têm mais dificuldade em ensinar os conteúdos da disciplina de:

3.4Procedimentos

Para obtenção dos dados quantitativos,foi necessário adotar alguns procedimentos para aplicação dos instrumentos, dentre eles, o anonimato dos participantes eque os sujeitos não

tivessem conhecimento antecipado das questões e do objetivo da pesquisa, havendo a isenção da pesquisadora, que apenas acompanhou o processo de forma passiva, por ser integrante do 4º ano de Pedagogia.

Desse modo, a aplicação do questionário e escala foi atribuída a uma professora que não fazia parte da disciplina investigada, aqual realizou o procedimento conforme estipulado.

A aplicação ocorreu em duas etapasnos mesmos sujeitos, primeiro foi aplicado um questionário enumerado, que foi distribuído aleatoriamente, este continha no final uma solicitação para anotar o número deste, a ser marcado na próxima etapa da pesquisa, servindo como uma identificação.

Após o preenchimento do questionário, foi aplicado o segundo instrumento, a escala de atitude de Brito (1996). Nesse,momento aaplicadora da pesquisa salientou a importância de anotar o mesmo número correspondente ao questionário. Essa estratégia foi adotada devida àintenção de aplicar os instrumentos de forma anônima e, posteriormente, estabelecer uma relação entre os dados quanti e qualitativos das informações em ambos os instrumentos de pesquisa.

A escala de Likert adaptada e validada por Brito (1996)é composta por 21 afirmações de natureza (Nª) positiva ou negativa e as perguntas estão relacionada ao sentimento do domínio afetivo, prazer, segurança, medo, rejeição, etc. Esse instrumento consiste em verificar o grau de aceitação dos participantes, ou seja, se o indivíduo apresenta atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação à matemática.

Escala de atitudes com relação à matemática (Aikem e Dreger, 1961). Adaptada e validada por Brito(1996). Reajustada abaixo para exemplo.Ver Tabela 3

Nº	Nª	Tabela 3
01	N	Eu fico sempre sob uma terrível tensão quando estou ensinando Matemática.
02	N	Eu não gosto de Matemática e não gosto de ensinar essa disciplina.
03	P	Eu acho a Matemática muito interessante e gosto de dar aulas sobre esse conteúdo.
04	P	Matemática é uma disciplina fascinante e divertida.
05	P	Ensinar Matemática é algo que me faz sentir seguro(a) e é, ao mesmo tempo, estimulante.
06	N	Sinto dificuldades em ensinar alguns conceitos matemáticos sem consultar o livro texto.
07	N	Eu tenho sensação de insegurança quando me esforço resolvendo um problema Matemático.
08	N	A Matemática me deixa inquieto(a), descontente, irritado(a) e impaciente.

09	P	O sentimento que tenho com relação à Matemática é bom.
10	N	A Matemática me faz sentir como se estivesse perdido(a) em um labirinto.
11	P	A Matemática é algo que eu aprecio grandemente.
12	N	Quando eu ouço a palavra Matemática, eu tenho um sentimento de aversão.
13	N	Eu encaro a Matemática com um sentimento de indecisão, que é resultado do medo de não ser capaz de ensinar essa disciplina.
14	P	Eu gosto realmente de Matemática.
15	P	Matemática é a matéria que eu realmente gosto de ensinar na escola.
16	N	Pensar sobre a obrigação de corrigir exercícios de Matemática me deixa nervoso(a).
17	N	Eu nunca gostei de Matemática e quando estudante tinha medo dessa disciplina.
18	P	Eu prefiro ensinar Matemática que qualquer outra disciplina.
19	P	Eu me sinto tranquilo(a) ensinando Matemática porque gosto muito dessa matéria.
20	P	Eu tenho uma reação definitivamente positiva com relação à Matemática: Eu gosto e aprecio essa matéria.
21	N	Não tenho um bom desempenho como professor de Matemática.

Supostamente, a mensuração é realizada a partir dos dados obtidos, tanto nas perguntas negativas, quanto nas positivas;de modo que as opções recebem um valor numérico atribuído: perguntas **negativas** (01, 02, 06, 07, 08, 10, 12, 13, 16 e 17), discordo totalmente (4) discordo (3) concordo (2) e concordo totalmente (1).Nas perguntas **positivas** (03, 04, 05, 09, 11, 14, 15, 18, 19, 20 e 21), éinvertida a ordem de pontuação.

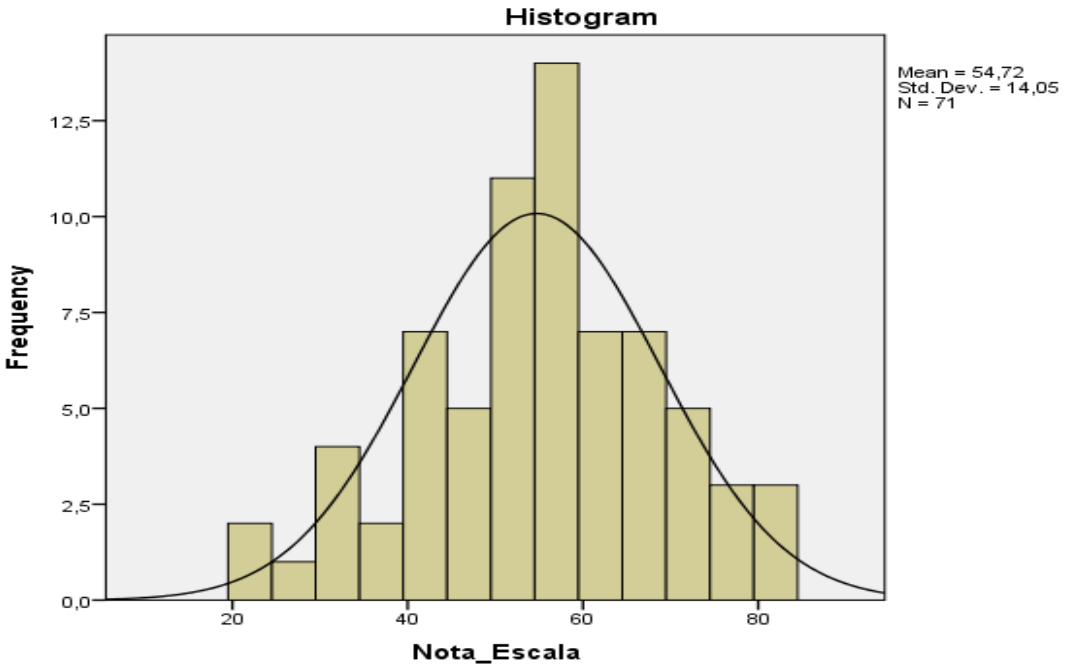
Nesse Ex: Nas perguntas **negativas** (01, 02, 06, 07, 08, 10, 12, 13, 16 e 17), a minoria das alternativas foi entre discordo totalmente (30) e discordo (64), tendo as alternativas, concordo (88) e concordo totalmente (38) como predominante, ou seja, a **maioria em atitudes negativas,** por concordância.

Nas perguntas **positivas** (03, 04, 05, 09, 11, 14, 15, 18, 19, 20 e 21), a maioria das alternativas foi entre discordo totalmente (46) e discordo (105), enquanto as alternativasconcordo (46) e concordo totalmente (23)estiveramem minoria, ou seja, a **maioria em atitudes negativas,** por discordância.

No entanto, em esclarecimento na fala da autora, “o pacote estatístico utilizado é o SPSS e,deacordo com a técnica de construção de escalas, as inversas precisam serinvertidas”. E, de acordo com o sistema,este permite uma mensuração individual e garante um resultado coletivo isoladodas demais variáveis.

4Resultado da pesquisa

Os resultados obtidos através da aplicação da escala nos alunos do 3º e 4º ano de pedagogia e os dados estatísticos apurados SPSS (One-Sample Test)demonstram notas mínimas de 22 e máximas de 80, o que reflete haver tanto alunos com atitudes positivas quanto negativas com relação à matemática, visto que, quanto menor o resultado, maior são as atitudes negativas. A pesquisa demonstrou que 45% estão com atitudes negativas e que, portanto, a maioria dos sujeitos pesquisados possui atitudes positivas. A média encontrada na escala foi de 54,72, com desvio padrão de 14,5 e p-valor <0,05, indicando uma distribuição muito próxima do normal, sendo as diferenças a estas não significantes. Esses resultados sãodemonstrados no gráfico



abaixo: Ver figura 1.

Figura1- Nota da Escala de Atitudes

4.1Resultado do questionário

O Resultado da pesquisa aplicadano 4º ano de Pedagogia em 47 sujeitos, nas perguntas positivas da Tabela 1, correspondente aos itens (01, 02, 04, 05, 07,10 e 13), traz que a matemática foi mencionada em 10%no total de alternativas em relação às demais disciplinas e, a saber: a matemática só atingiu esse percentual devido ao alto índice da utilidade mencionada na pergunta do item 05. Esses resultados apontam atitudes e variáveis negativas por discordância.

Nas perguntas negativas da Tabela 2 dos itens (03, 06,08, 09, 11e 12), a matemática foi mencionada em 40% no total de alternativas em relação às demais disciplinas. Esses resultados apontam atitudes evariáveis negativas por concordância. Ver Figura 2.

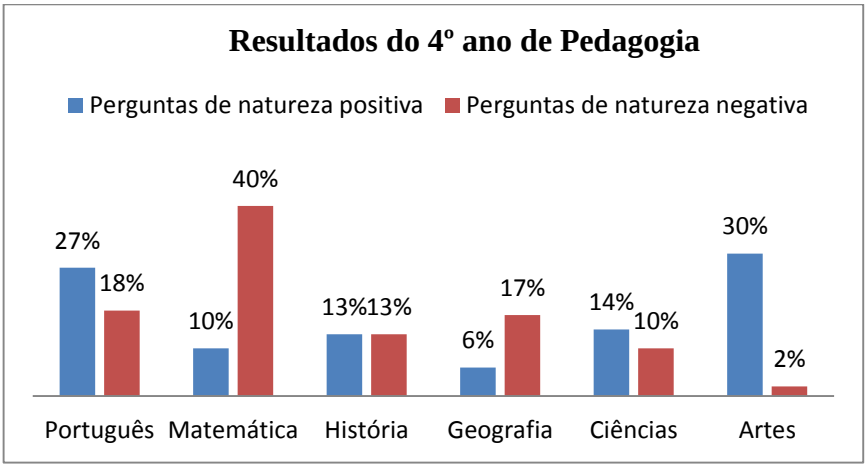


Figura 2- Resultados da Tabela 1 e Tabela 2

4.1.1Resultado 3ºano de Pedagogia

Nas respostas advindas dos24 sujeitos, nas perguntas positivas da Tabela 1, correspondente aos itens (01, 02, 04, 05, 07,10 e 13),a matemática foi mencionada também em 10%no total de alternativas em relação às demais disciplinas.Esses resultados apontam atitudes e variáveis negativas por discordância.

Nas perguntas negativas da Tabela 2 dos itens (03, 06,08, 09, 11e 12), a matemática foi mencionada em 43% no total de alternativas em relação às demais disciplinas. Esses resultados apontam atitudes evariáveis negativas por concordância. Ver Figura 3.

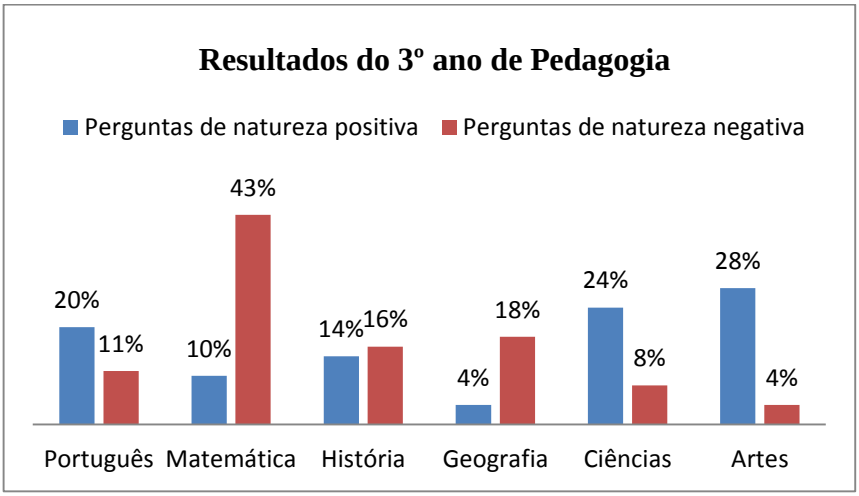


Figura 3- Resultados da Tabela 1 e Tabela 2

4.2Observação em sala de aula

Por meio de diálogos informais, foi possível verificar que alguns alunos admitem ter dificuldades com a matemática, mas quando lhes foi perguntado o porquê, o motivo dessa aversão,não conseguiram desenvolver uma autorreflexão do seu próprio desempenho cognitivo, nem dar respostas racionais para as questões que os influenciaram negativamente nessa crença da matemática como algo demasiadamente complexo.As respostas eram vagas, limitando-se apenas a verbalizarem a matemática como sendo algo difícil de ser aprendido e ensinado. Alguns ainda conseguiram justificar a posição tomada com o objeto de pesquisa devido ao fato de terem sido influenciados por método de ensino tradicional, que se centrava ao ato de decorar os conteúdos, sem lhes atribuir nenhum significado maior.

No decorrer do curso, devido ao fato de apedagogia oferecer recursos metodológicos e conhecimentos específicos em relação a essas questões, e a atitude do professor regente ter sido a de comprometido com a responsabilidade de identificar e superar essas expectativas desfavoráveis da maioria dos alunos, foi possível perceber que, de modo geral, houve uma mudança de atitude e, para alguns que ainda permaneceram resistentes ao desejável, atentaram-se em buscar conteúdos e forma alternativa para suprir suas necessidades.

Pôde ser observado também que alguns alunos já possuíam atitudes favoráveis em relação à matemática, e estes não tiveram nenhum tipo de resistência em relação aos conteúdos, pelo contrário, fizeram uso de tal habilidade, inclusive de modo interdisciplinar. Em uma aula de outra disciplina, enquanto a professora explicava alguns conteúdos históricos, foi possível perceber que alguns se sobressaíam aos demais, efetuando cálculos e aplicando-os ao pensamento hipotético. Como foi observado e acompanhado, no decorrer da pesquisa, houve várias situações em que esse grupo de alunos se superou verbalmente aos demais, desenvolvendo respostas rápidas que exigiam um domínio de raciocínio lógico matemático.

5Discussão

Embora esta pesquisa tenha apresentado resultados divergentes entre a escala e o questionário, essa discrepância pode ser justificada por Brito (1996), que, consultada durantea pesquisa,alertousobre a inadequação dos questionários para aferição de atitudes, pois aparecem muitas variáveis interconectadas e por isso é difícil separá-las.No entanto, a autora não descarta a importância do questionário e métodos alternativos para diferenciar e compreender essas variáveis.

Segundo Chacon (2003), os alunos,muitas vezes, tendem a demonstrar em forma de emoções e atitudes o reflexo da instrução que recebeu. E essa suposição pode ser confirmada pelas respostas contidas em acréscimos nas respostas das questões 06 e 08 do questionário, e conforme citação a seguir:

F. 23 -**“**Não pela matéria, mas sim pela professora: autoritária”.

F. 05 -“Inclusive,repeti uma série e a matemática foi uma das que fiquei abaixo da média.”

Nesse sentido, percebemos que a aprendizagem matemática envolve vários fatores, cognitivo, afetivo e comportamental. E, mesmo o professor tendo esse conhecimento, torna-se impossível distinguircaso a caso em sala de aula.

Considerando também as demais implicações da atitude negativano processo da aprendizagem,foi possível constatar que esta influi como uma predisposição desfavorável, no início e,com isso, comprometendo a atenção inicial da aprendizagem.Pode influenciar durante oprocesso de aprendizagem e, mesmo a pessoa motivadapelo desejo e interesse da instrução, considerando as vantagens futuras, por meio de “ascensão social e benefícios financeiros”, não consegue necessariamente ter uma atitude favorável.Tal desejo do indivíduo o influenciaria apenas como cumprimento de uma obrigação e não pelo prazer pessoal. Com isso, a pessoa acabasendo forçadaa assumir e manter a responsabilidade com o curso, mastal vínculo não é tão forte para manter o desejo do conhecimento. E, dependendo do grau de dificuldade, essa aprendizagem poderia até mesmo não se concluir.

Quando esse resultado refere-se à tentativa de mensurar o conhecimento apreendido em um sistema formal avaliativo, esses equívocos nos resultados ficam mais evidentes, devido ao fato de oindivíduo já estar comprometido com as variáveis, e cada cérebro processariaessas informações conforme suas emoções, sendo essas determinantes exclusivas, podendoimplicar diretamente na linguagem verbal ou escrita e nas ações que levam o indivíduo a demonstrar o conhecimento aprendido. Issopode interferir diretamente noresultado da aprendizagem e, muitas vezes, equivocara expressão desse conhecimento.

Embora algumas pesquisas apontem e atribuam o mau resultado na matemática à afetividade negativa em relação a essa disciplina, por estajá estar sendo inseridano âmbito educacional como classificatóriae excludente, percebemos que esta é considerada também um “bicho papão” nos anos iniciais, por isso se tornou uma disciplina difícil de ser ensinada e aprendida.

No decorrer da pesquisa,pôde-seperceber que a afetividade negativa em relação à matemática é derivada das emoções, das negações de sentimentos e dos fatores cognitivos e psicológicos que se contrapõem a razão. Sendo uma disciplina que exige o pensamento dedutivo e analítico,coma formulação de hipótese de raciocínio lógico, o indivíduo desprovido de controle emocional que sustenta as habilidades cognitivas necessárias para um bom desempenho nessa disciplina acaba por não obter êxito em seu domínio.

E muitas dessas habilidades são desenvolvidas e estruturadas no início da aprendizagem, nos anos iniciais e,infelizmente,quando o indivíduo não supera essas dificuldades cognitivas, atribuindo sentimentos negativos em relação à disciplina, devido à sua própria dificuldade de superar desafios, estarãocomprometendo sua aprendizagem futura.

Percebe-se, portanto, que aafetividade pode comprometer o processo da aprendizagem, através das emoções e, com isso, pode-se dizer: as emoções influenciam antes (atitudes), durante (processo) e depois (resultado) da aprendizagem.No entanto, mesmo em um ambiente impróprio e mediantefatores desfavoráveis, por meio de atitudes do professor, por exemplo, isso não impede que o aluno consiga obter a aprendizagem, se ele próprio tiver um controle emocional para administrar suas atitudes.

E, ao pensar a matemática também como um objeto, logo após algumas pesquisas, foi possível perceber que ela, ou seja, a realização matemática,é decorrente da manipulação do indivíduo,e essa realização é que está sujeita a fatores físicos e afetivos do indivíduo,e isso é o que influenciará e determinará o seu resultado.

Nesse sentido, todas as explicações atribuídasàdificuldade matemática não justifica a causa do problema, apenas alimenta o "vício", atribuindo o problema à causa. Isso aponta para a emergência de novas pesquisas e tomadas de decisões para tentar suprir essa deficiência no ensino nos anos iniciais, para que haja uma possível mudança da atitude do comportamento individual e coletivo que possa conter essa imagem negativa da matemática no contexto social.

5Considerações finais

Os conceitos apresentados e as fundamentações teóricas das análises bibliográficas estão diretamente mencionados em proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de matemática, como podemos comprovar citando o seguinte trecho: "desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania." (PCN, 1997. p.19).

Nesse sentido, o professor deve pesquisar novos conhecimentos, viabilizar alternativas metodológicas e propiciar as condições afetivas necessárias para que haja a aquisição do conhecimento.

Dessa forma, compreende-se a importância da pesquisa e das informações obtidas, que devem ser analisadas, discutidas e transmitidas, a ponto de transformarem em novos conhecimentos, possibilitando novas contribuições ao processo educacional.

Referências:

ANASTASI, A. **Testes Psicológicos.** Tradução Dante Moreira Leite. 2.Ed.São Paulo: EPU,1977.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **Matemática.** Vol. 3 (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática em estudantes de 1º e 2º graus.** Tese (Livre Docência) – Faculdade e Educação, UNICAMP, Campinas, 1996.

_____. **Adaptação e validação de uma escala de atitudes em relação à Matemática.** Zetetiké, p.109-162, 1998.

_____. Contribuições da psicologia educacional à matemática. In: BRITO, M. R. F. (Org.) **Psicologia da educação matemática**: teoria e pesquisa. Florianópolis: Ed. Insular, 2001. p. 49-67.

BOCK, A. M. B. (Org.) **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. 13. Ed. Saraiva. São Paulo, 2002.

CHACÓN, I. M. G. **Matemática Emocional:** os afetos na aprendizagem matemática. Trad. Dayse Vaz Morais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática:** da teoria a prática. 14 Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FARIA, P. C. **Atitudes em relação à matemática de professores e futuros professores.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

_____.**A Formação do professor de matemática:** problemas e perspectivas. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**1 Ed. Porto Alegre:Artes Médicas, 1995.

GONÇALEZ, M. H. C. **Atitudes (des) favoráveis em relação à matemática**. Dissertação(mestrado) – Faculdade de educação, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____.**Relações entre família, gênero, desempenho, confiança e atitudes em relação à matemática,** 2000. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2000.

LIMA, C. S. S. (2006) **As dificuldades encontradas por professores no ensino de conceito matemático nas séries iniciais.**disponívelem:<http//www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00002ccb.pdf**>.** Acesso em 06 mar. 2013.

LUDKE, M & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. Coleção: Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicológica**1.Ed. São Paulo:Editora da USP, Livros Técnicos e Científicos, 1981.

MEC – **Seja um professor** disponível em:<http//www.mec.gov.br/internas. area/formacao> . Acesso em: 15 abr.2013.

MORON, C. F. **Um estudo exploratório sobre as concepções e as atitudes dos professores de educação infantil em relação à matemática.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1998.

NET TV. Cartoon Network Brasil, **Hora da aventura II**, episódio “Os Olhos”, canal 46.

PAULA, K. C. M. **A família, o desenvolvimento das atitudes em relação á Matemática e a crença de auto-eficácia.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – UNICAMP. 2008.

ROMÃO, P. T. S. (2001)**Atitudes:** Conceito, Formação e Mudança disponível em: <http//www.amigonerd.net/sociais-aplicadas/psicologia/atitudes-conceito-formacao-e-mudanca>.Acesso em: 02 abr. 2013.

SILVA, M. V. **Variáveis atitudinais e o baixo desempenho em matemática de alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.** Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 2001.

TAILLE L. Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piajet, Vygotsky, Wallon;** teorias psicogenéticas em discussão. 13ed. São Paulo, 1992.

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edineia Rosa Battara Marques[89]
Magda Jaciara de Andrade Barros [90]

Resumo
O objetivo desse trabalho é identificar por meio de pesquisa de campo se os professores de educação infantil em duas escolas no interior de São Paulo que utilizam de jogos, brinquedos e brincadeiras dentro do ambiente escolar como recursos para a aprendizagem, e se há oconhecimento da importância dos mesmos em suas práticas pedagógicas. A preocupação dos educadores é voltada para os aspectos lúdicos, visando compreender os benefícios que os jogos, brinquedos e as brincadeiras possam contribuir diante da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, considerando o brincar como processo fundamental para a construção do conhecimento da criança.

Palavraschaves: Brincadeiras, jogos, brinquedos, educação infantil.

Abstract

The goal of this work is indentify by a field search if the preschool teacher in two schools inside São Paulo who uses games, toys and play inside school environment as resources for learning, and if has knowledge of their importance in their pedagogical pratices. The educator's worry is geared for playful aspects, aiming understand the benefits that games, toys and play can contribute for learning and child development, considering the play as a fundamental process for construction of child's knowledge.

Keywords:*Jokes, games, toys, children's education*

Introdução

O brincar faz parte do mundo da criança, assim elas aprendem e socializam melhor. O tema estudado neste trabalho é sobrea importância de jogos, brinquedos e brincadeirasno desenvolvimento infantil.Em uma visão bem ampla do valor e da importância dos mesmos no processo educativo, no desenvolvimento daaprendizagem ena formação da personalidade critica, reflexiva ecriativa da criança.

Através de situações lúdicas a criança se realiza, constrói e apropria de diversos conhecimentos. Propicia, da mesma forma, a construção de categorias e aumento dos conceitos das várias áreas do conhecimento. Neste aspecto, o brincar assume papel didático e pode ser explorado neste processo.

---

[89] Aluna do cursode pedagogia na Faculdade Network.
[90] Professora da Faculdade de Educação Física e Pedagogia Network – Nova Odessa –SP
Mestrando em Ciências da Saúde área de Morfologia e Patologia – Faculdade de Medicina de Jundiaí
Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte e Educação Física – LEPEEF IASP Hortolândia- SP
Especialista em Ciência do Treinamento – IASP Hortolândia- SP.

O objetivo desse trabalho é identificar por meio de pesquisa de campo se professores utilizam dos jogos, brinquedos e brincadeiras dentro do ambiente escolar como meios de aprendizagem e se há conhecimento da importância e utilização destes recursos como práticas pedagógicas.

O presente artigo surgiu a partir das observações e experiência profissional que tive, no momento que consegui uma vaga como estagiaria na área de educação infantil, podendo acompanhar de perto o processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança na faixa de 4 a 5 anos de idade, neste período também surgiu a preocupação e vários motivos para refletir sobre o poder e a responsabilidade que nós como futuros educadores teremos em mãos sobre educação e desenvolvimento. Como trabalhar de forma criativa com nossos alunos, propiciando a aprendizagem num ambiente lúdico e transformador?

Também através deentrevista de campo com as profissionais de educação, e observações durante meus estágios, pude compreender melhor ascontribuições dos jogos, brinquedos e das brincadeiras para aaprendizagem da criança.A coleta de dados foi feita com auxílio de questionários entregues a 10 professores e com anotações feitas por mim sobre a participação dos alunos.

Através dessas pesquisas pude verificar a metodologia mais utilizada pelas professoras no momento das atividades, buscando verificar como ocorre o envolvimento das crianças e se utilizam o lúdico como uma prática pedagógica.

Foram utilizados como fonte de pesquisa, estudos bibliográficos sobre o tema em questão, pois, segundo os autores pesquisados, a educação infantil é um período fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança de forma significativa e global.

A importânciados jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil.

De acordo com Wajskop (1999), desde a antiguidade os jogos faziam parte da cultura de um povo, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brinquedo na educação associando a ideia de estudo ao prazer. A brincadeira tinha como função o divertimento sem ter finalidades especificas. Porém foi apenas na era do Romantismo que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação infantil.

Kamil e DeVries (1991) relatam que as crianças pequenas transformam os jogos competitivos em brincadeiras, portanto nesta fase as brincadeiras com gestos e movimentos são importantes e, aos poucos, deve-se introduzir a criança no jogo.

Uma característica importante do jogo é a sua utilização tanto por crianças quanto por adultos, além da existência de regras, enquanto que o brinquedo tem um direcionamento exclusivo para o mundo infantil.

Conforme Kishimoto (1997) o jogo tem papel fundamental no desenvolvimento da criança pré-escolar, pois ela aprende de modo intuitivo, adquirindo noções espontâneas, que envolvem o ser humano por inteiro em todos os aspectos, cognitivo, afetivo, corporal e nas interações sociais. Ressalta ainda, que a utilização do jogo na sala de aula potencializa a exploração e construção do conhecimento, pois conta com a motivação interna, típica do lúdico. Por outro lado, para Huizinga (2007), jogo é uma atividade que pode ser organizado dentro de tempo e espaços determinados, seguindo regras combinadas, na qual se torne obrigatórias, a fim de que esteja agregado a um sentimento de tensão e alegria e de um discernimento que é desigual da vida cotidiana.

Segundo Piaget (1978) o jogo é um processo de assimilação, de aprendizagem, onde ele reparte os jogos em três categorias como: jogo de exercícios, jogos simbólicos, e jogo de regras. O primeiro jogo que a criança participa seria o jogo de exercícios, onde proporcionam momentos de prazer e descobertas na liberdade que eles têm para manipular as peças se entretiver com as cores e for descobrindo e melhorando seus movimentos. Já o segundo jogo

que é o jogo simbólico aparece na vida da criança por volta dos dois anos de idade, nesse jogo ela transforma sua realidade conforme o momento da brincadeira, tendo a capacidade de agir sobre ele, poder nomeá-los. Nos jogos de regras a partir de quatro anos de idade, a criança aprende a respeitar as regras do jogo, o espaço do amigo, e conviver melhor em sociedade.Acrescenta-se também, o uso do jogo como uma grande ferramenta de intervenção pedagógica, principalmente para solucionar problemas e dificuldades de aprendizagem,construção do pensamento e sociabilidade.(WINNICOTT,1975,p.80).

A brincadeira é um meio de comunicação infantil. Nas brincadeiras, os sinais, gestos, objetos e o ambiente valem e significam muito, as crianças recriam e refletem os acontecimentos e aprendem muito brincando. Através delas se socializam, resolvem conflitos, lidam com diferentes sentimentos e aprendem a conviver com o grupo, respeitando o direito dos outros, desenvolvendo assim a identidade da criança. Além disso, segundo o RCNEI, (1998) a brincadeira é uma forma de despertar na criança a atenção para a atividade. Através dela, a criança perceberá o mundo a sua volta, aprenderá regras e adquirirá resultados positivos ou negativos das suas ações que ficarão registradas como componente que integrarão seu desenvolvimento.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos vão surgindo na sua vida, desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade.

De acordo com Vygotski (1984), o que define o brincar para a criança é a situação imaginária criada por ela. Levando sempre em conta que brincar preenche necessidades mudando de acordo com a idade.

> “A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito.” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA,1959).

Brincar faz parte do processo da formação educativa enquanto criança é fundamental que esse direito seja garantido, e que se possa dele usufruir dele com total liberdade e segurança independente da sua classe social.

Quem trabalha com Educação Infantil, percebe que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são uma fonte de prazer para as crianças. No entanto o brincar também tem outras importantes funções no desenvolvimento da criança.

A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica pré-escolar é uma realidade e necessidade que se impõe a todos educadores, não devendo ser explorados só como lazer, mas também como elementos bastante enriquecedores para promover a aprendizagem (AFFONSO,1998).

Os professores precisam estar cientes de que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são necessários e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar, para o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo.

As criançasaos 2 anos de idade costuma se divertir sozinho, explorando o corpo. O educador deve oferecer brinquedos que tenham cores, formas e tamanhos diferentes, para estimular o bom desenvolvimento dos cinco sentidos (tato, olfato, visão, paladar e audição).A partir dos 2 a 3 anos é a fase ideal para introduzir o jogo simbólico e o faz de conta. Ofereça a oportunidade de a criança sentir a textura da água, da areia, da grama e de outros materiais. Nessa fase, as crianças adoram dançar, cantar e pular. Quando as crianças chegam aos 3 a 4 anos os desenhos, pinturas, colagens e modelagens ganham força nessa idade. Deve se oferecer

jogos de montar, lápis, tintas, papel, argila e giz de cera. Já dos 4 a 5 anos **s**urgem os heróis e as brincadeiras que imitam o mundo adulto. É a idade que em que brincam debonecas, casinhas, carrinhos, fazendinhas e imitações de objetos cotidianos, como telefone, caixa registradora e apetrechos de cozinha. E a partir dos 6 a 7 anos é **é**poca dos jogos com regras, que estimulam o raciocínio lógico. Ofereça jogos em geral (eletrônicos, de cartas ou tabuleiro), para lidar aprenderem a lidar com vitórias e derrotas,(BOMTEMPO,1996, p.62,PIAGET, 1971,VYGOTSKY, 1998).

Ao se trabalhar com jogos e brincadeiras é necessário que haja uma variedade de meios a serem oferecidos para que a criança possa desenvolver sua capacidade de criar e aprender. Algumas brincadeiras de parque, envolvendo o reconhecimento do próprio corpo, o do outro e a imitação podem transformar em uma atividade da rotina. Ex: "Siga o mestre". Elas podem ser planejadas e articuladas com outros eixos e como forma de explorar os conteúdos que serão trabalhados, noções de cor, tamanho, espaço e tempo. (RCNEI, 1998).

No entanto, cabe aos professores que conheçam os objetivos e técnicas das brincadeiras, para que possam ajudar as crianças a construir as regras de um modo que elas entendam a brincadeira, ou seja, modificar a brincadeira para que ele se ajuste a maneira de como a criança pensa, facilitará o seu aprendizado.

Resultados e discussões

Para conhecer o significado e a importância do brincar para os professores de educação infantil, foi feito uma pesquisa, onde entrevistei 10 educadoras.Para aplicar os questionários fui em duas escolas, localizada no interior de São Paulo, onde acontecem as aulas de Educação Infantil. Os professores me atenderam muito bem e colaboraram muito com a pesquisa.

Toda criança precisa brincar, se alegrar, criar e se relacionar com outras pessoas para poder crescer saudável, num ambiente que a estimule, a encante e que de sentido a cada minuto de sua vida.Através dos jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem escolar, melhora a maneira de se relacionar com o mundo.

A primeira pergunta refere-se àforma que são desenvolvidos os conteúdos na sala de aula.

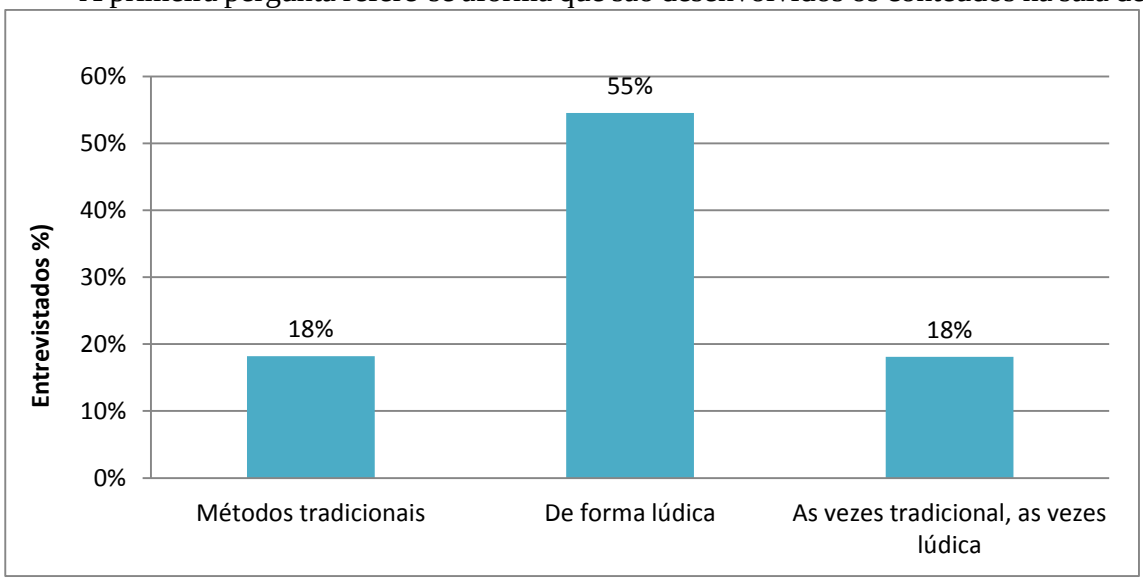


Gráfico 1:Desenvolvimento dos conteúdos na sala de aula.

De acordo com o gráfico 18% dos sujeitos, responderam que os conteúdos da sala são mais voltados à métodos tradicionais, 55%, de maneira a atender as necessidades e de forma lúdica, 18%, responderam que as vezes trabalham de uma forma lúdica e outras de forma tradicional. É importante que os educadores conheçam o método de ensino utilizado, para que possam usar meios que auxiliem no desenvolvimento do planejamento.

A segunda pergunta refere-seà importância das brincadeiras na educação infantil.

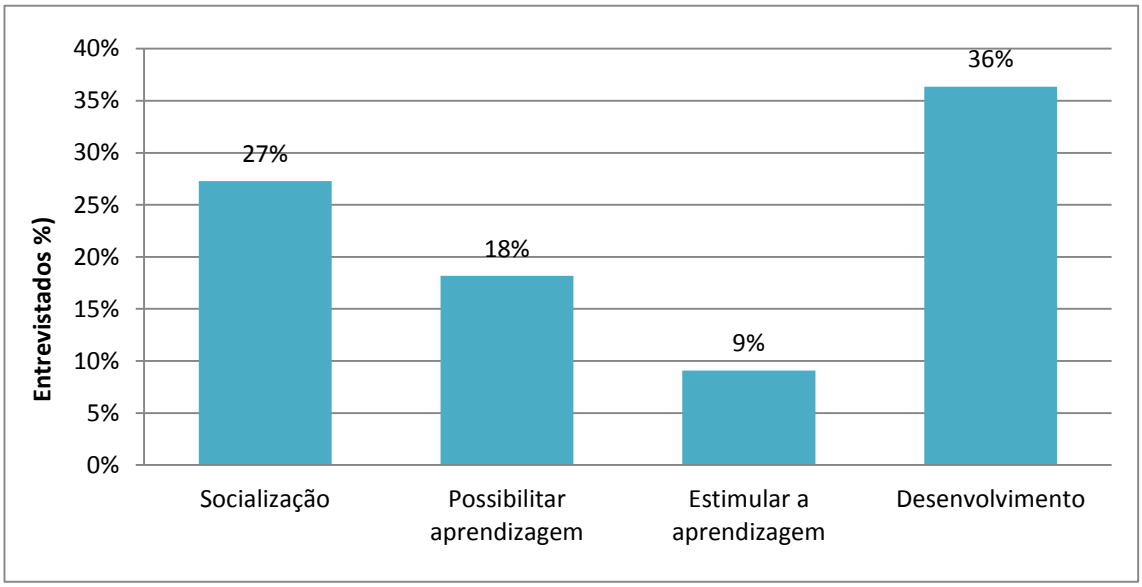


Gráfico 2: Importância da brincadeira

O gráfico mostra que 27% dos sujeitos, responderam que através da socialização e interação com os amigos, 18%, possibilitar a aprendizagem através de descobertas, 9%, estimular a aprendizagem num ambiente lúdico, 36%, desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.Nesse sentido,Piaget(1978)acredita que é por meio da brincadeira as crianças exercitam suas habilidades físicas, crescem cognitivamente e aprendem a interagir com outras pessoas.

A terceira pergunta refere-se àimportância das brincadeiras antes de trabalhar os conteúdos.

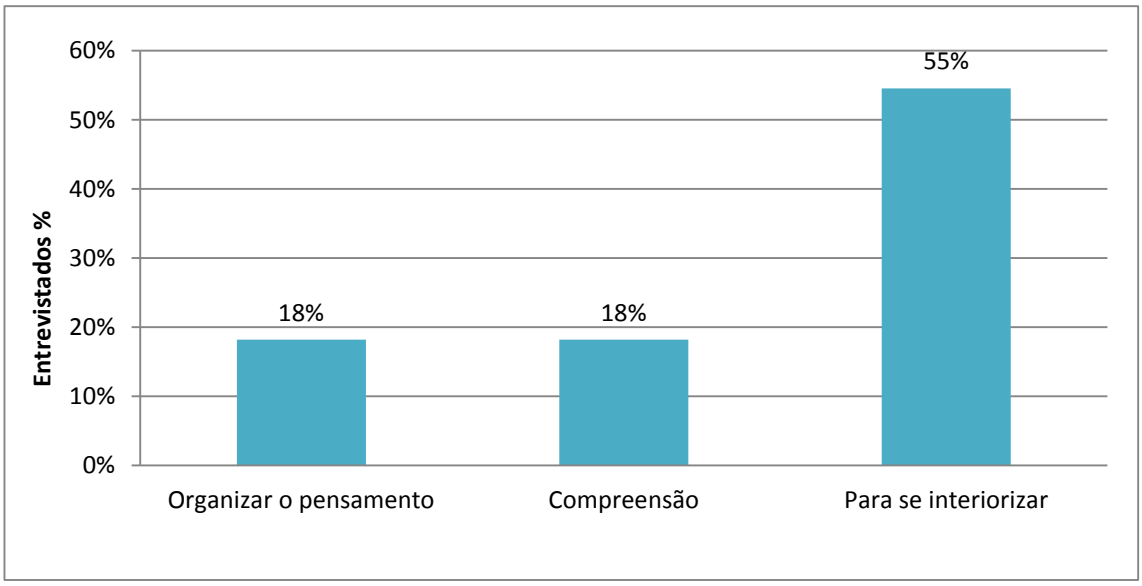


Gráfico 3: Importância das brincadeiras antes dos conteúdos

O gráfico mostra que 18% dos sujeitos, responderam a vivência da brincadeira organiza o pensamento, tornando mais fácil o seu registro, 18%, antes do registro é importante trabalhar com o lúdico para a compreensão da criança, 55%, é importante vivenciar a brincadeira para interiorizar a proposta. No entanto, cabe aos educadores planejarem os jogos e brincadeiras de acordo com a atividade proposta, para que possam atingir o objetivo.

A quarta pergunta refere-se aoespaço físicodestinado a brincadeiras nas escolas.

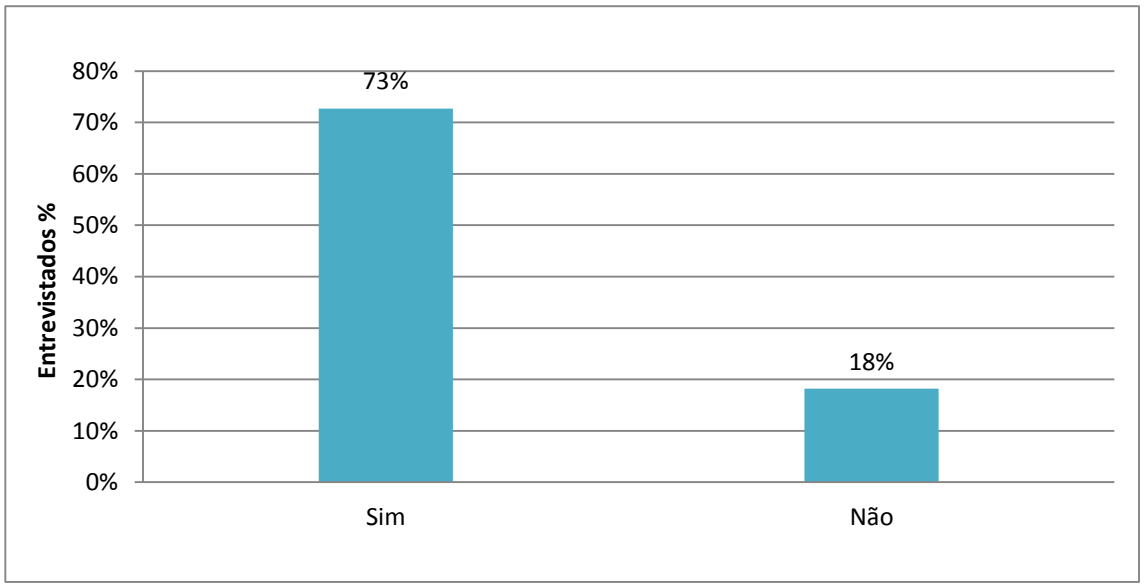


Gráfico 4: Espaço físico adequado.

O gráfico mostra que 73% dos sujeitos, responderam que a escola tem um espaço físico adequado para as crianças realizar todos os tipos de brincadeiras, seja ele na sala de aula, pátio, parque, etc., 18%, responderam que a escola não possui um espaço adequado para todas as faixas etárias da educação infantil. O que demonstra pouca preocupação com a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

A quinta pergunta refere-se a quais tipos de brincadeiras que as educadoras trabalham.

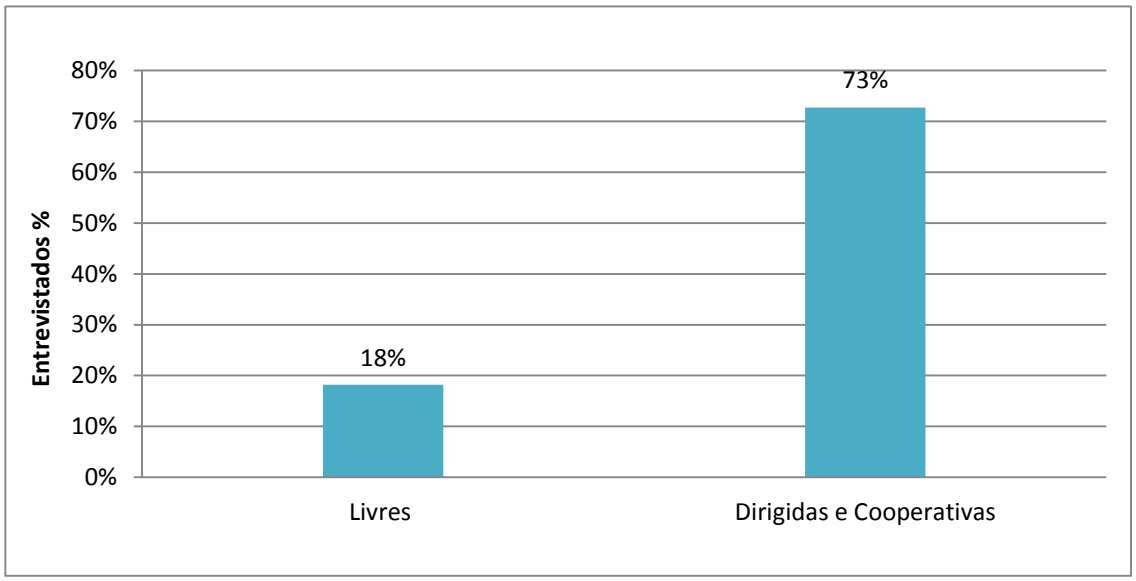


Gráfico 5 tipos de brincadeiras

O gráfico mostra que 18% dos sujeitos, responderam que trabalham com brincadeiras livres e, 73% responderam que trabalham com brincadeiras dirigidas e cooperativas que são eficazes para auxiliar no trabalho coletivo, também possui regras e o desenvolvimento depende da interação do outro**.**Segundo Moyles (2002), é importante que o educador, antes de oferecer uma atividade dirigida, permita que a criança explore o material, investigando, manuseando a fim de que possa conhecê-lo, para só então ser aplicado o direcionamento da atividade e, assim, atingir o objetivo esperado.

A sexta pergunta refere-se à como é visto a brincadeira no âmbito escolar que a educadoraleciona.

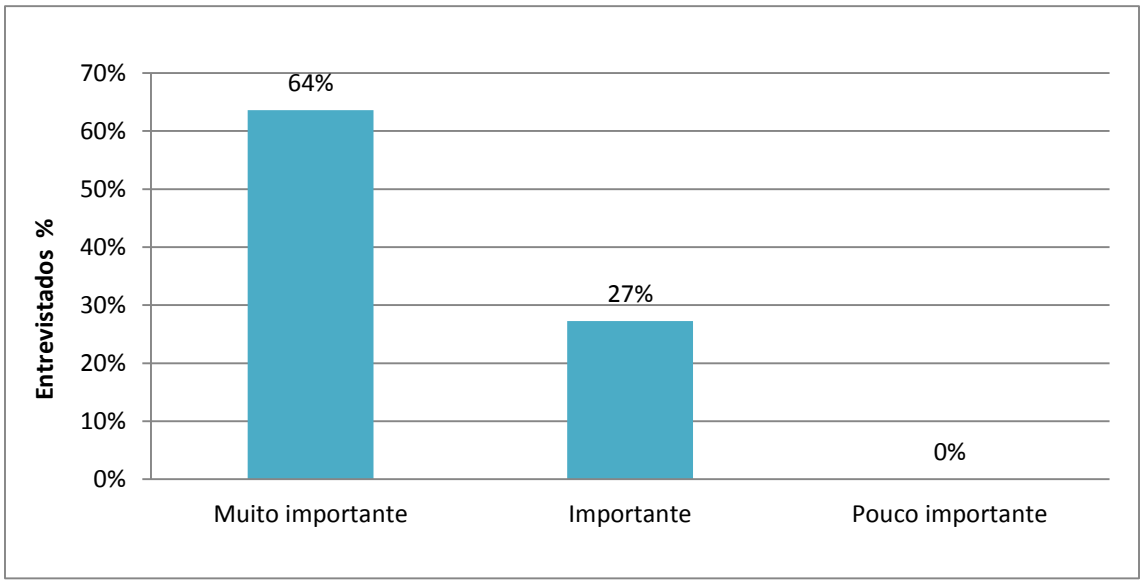


Gráfico 6 :Visão sobre a brincadeira

O gráfico mostra que 64% dos sujeitos, responderam que a brincadeira é muito importante é uma prática constante da rotina da escola, 27%, responderam que a brincadeira é tão importante quanto qualquer outro conteúdo da escola.

Através dos jogos, brinquedos e brincadeiras as crianças aprendem a se relacionar, a respeitar o espaço do outro, a obedecer às regras, contribuindo satisfatoriamente para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, se fazem necessários como um meio de desenvolver o raciocínio lógico, social e cognitivo de maneira prazerosa.

Portanto, o jogo e a brincadeira não podem ser utilizados como algo para se ocupar o tempo, pelo contrário, como podemos ver se usada de maneira correta, à torna como um instrumento para o professor, pois através dela a criança pode explorar o mundo ao seu redor e também se desenvolver totalmente.

Considerações finais

Este artigo mostrou de forma muita clara e objetiva que o direito de brincar e se divertir com brinquedos e jogos são de suma importância no desenvolvimento de toda criança, como uma alternativa para melhorar a interação das crianças com os adultos, sejam eles pais, familiares ou educadores, as brincadeiras vai ampliar satisfatoriamente essa relação.

O ato de brincar agrega muitos benefícios, por exemplo: através das brincadeiras ou jogos em grupo acontece a socialização, a criança aprende a respeitar regras, apreendem a lidar com os sentimentos, a resolver problemas, aumenta a capacidade de imaginação e criatividade, a criança enriquece a convivência do ambiente familiar, escolar e meio social em que vive, adquire cultura, se diverte , se alegra,vive momentos inesquecíveis e valiosos.

Cabe aos professores reconhecer todos esses benefícios e adotá-los na sua prática pedagógica, pois os jogos, brinquedos e as brincadeiras estimularão a criatividade, a coordenação, da criança ajudandoque ela venha ter uma boa desenvoltura na aprendizagem da escrita e leitura enfim da alfabetização.

Acredito que toda criança precisa brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo e com a vida. E os jogos e as brincadeiras são instrumentos educativos e contribuem para esse desenvolvimento infantil.

Como proposta pedagógica na sala de aula, aumenta a relação e a interação entre os amigos ou parceiro de aula, na brincadeira a criança aprende a tomar decisões, resolver conflitos, vencer desafios, descobrir novas alternativas e criar muitas possibilidades de invenções, aprende quais são seus limites e deveres, aprendem a conviver e a participar, mesmo mantendo sua individualidade sabe respeitar o outro.

É necessário que o educador utilize a brincadeira como um instrumento para auxiliar na atividade, fazendo com que a criança compreenda o que está sendo pedido de maneira clara, assim ele perceberá se os seus objetivos estão sendo alçando e se as crianças estão gostando e se envolvendo com a atividade.

Esse trabalho me permitiu compreender que a brincadeira lúdica é de extrema importância, pois além de ser mais atraente, as crianças participam com entusiasmo.

Meu desejo como educadora infantil é que os professores transformem os jogos e as brincadeiras em prática pedagógica, preparando a criança para os conhecimentos escolares e para a vida.

Referências

AFFONSO, R. M. L. **Ludodiagnóstco.** Taubaté: Cabral, 1998.

ANTUNES, C. **Jogos para Estimulação das Múltiplas Inteligências.** 8. Ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

BOMTEMPO, E. **A brincadeira do faz-de-conta:** lugar do simbolismo, da representação do imaginário. In T. M. Kishimoto et al. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.* Ed. Cortez, São Paulo, 1996.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 1___Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 2___Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 3___Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CARVALHO, Ana M. et al. (Org.). *Brincadeira e cultura:viajando pelo Brasil que brinca.*São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

FIGUEIREDO, T.A.de. Organização do espaço pedagógico favorece realização de atividades. **Revista do professor**, Porto Alegre-RS: CPOEC LTDA, n.77, p.4-7, jan. /mar.2004.

LUFT, C.P. **Minidicionário Luft.** Organização e supervisão Lya Luft. 21ed. São Paulo: Ática, 2005.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens:* **O jogo como elemento da cultura**. 5edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KAMIL, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: Implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ O jogo e a educação infantil. **Jogo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez,2000.

MOYLES, Janet R. Só brincar? **O papel do brincar na educação infantil.** Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET,J. **A formação do símbolo na criança.** Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971

_____A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WINNICOTT, D, W. **O Brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

UMA REFLEXAO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E A ESCRITA NAS SERIES INICIAIS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICIPIO DE AMERICANA - SP

Ana Carolina Andreotti [1]

Resumo

Este artigo possui como objetivo discutir o processo de alfabetização e inserção da criança no mundo letrado, através de pesquisas em referenciais bibliográficos e em uma pesquisa realizada em uma escola pública no município de Americana no estado de São Paulo, buscamos saber como os professores realizam este trabalho e de como os alunos adquirem estas habilidades. Apresentamos a situação do processo ensino aprendizagem em relação a alfabetização e a escrita e as competências apregoadas nos parâmetros curriculares nacionais (1998).Trazemos aindaos desafios e percalços encontrados nesse processo, que deixam a desejar no trabalho e conquista dessas habilidades e competências esperadas no final do período escolar.

Palavras Chave: Letramento, Alfabetização, Cidadania.

ABSTRACT

This article has as objective perform to a reflection on the work of LETRADO and reading days current, through research in bibliographic referencias and in a survey conducted in a public school in the city of American state São Paulo, we seek to know how teachers perform this work and how students acquire these skills. Demonstrat and the situation of the teaching learning process in relation to literacy the and reading, if skills and competencies touted in national curriculum guidelines (1998) are being met and if not, what are the challenges and pitfalls encountered in this process, which are lacking in work and achievement of these skills and competencies expected at the end of the school term.

Keywords: *Reading, Literacy, Citizenship.*

(1) Aluna do curso de Pedagogia – Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail:anacarol.andreotti@gmail.com)

I- INTRODUÇÃO

> No tocante à construção de indivíduos leitores, é indiscutível que os docentes anseiam por alunos críticos, participativos, leitores da palavra e do mundo (FREIRE, 1982, p.11).

Segundo (Cruvinel, 2011) é na escola que e motivados por ela que as crianças e os jovens podem desfrutar da pratica da leitura, considerada uma atividade estética, ou seja, é o local onde vão usufruir o "direito à literatura" (Candido, 1995). A Pratica da leitura em sala de aula é inquestionável haja visto os resultados das avaliações externas divulgados na mídia, ainda considerando que a leitura faz parte de uma sociedade letrada e contribui para a formação integral do individuo, do cidadão.

Ao falarmos de leitura podemos compreender que antes da leitura propriamente dita, vem a alfabetização que poderá ser entendida como construção de cidadania e como fenômeno humano, o qual, construído por situações sócio históricas, permite visualizar a possibilidade de participação na busca dos direitos e de oportunidades. Podemos também refletir sobre a alfabetização de jovens e adultos que por um longo período ficou à margem do processo educativo, sendo que o conhecimento escolar era valorizado enquanto a história e o saber social do trabalhador eram negados.

A alfabetização pode ser considerada como o trabalho que é realizado para a codificação e a decodificação das representações das letras e palavras escritas, embora esse conjunto de representações, de situações concretas é que possibilitava aos grupos populares uma "leitura da leitura" anterior do mundo, antes da leitura da palavra. (FREIRE, 1985, p. 23)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (9394/96) permitiu que se vislumbrasse a alfabetização como uma forma de inclusão social até mesmo para o adulto, pois através de um trabalho com alfabetização de jovens e adultos efetiva vinculada a promoção da autonomia e cidadania, capaz de atender às necessidades, de promover a apropriação de conhecimento, de garantir a interação na sociedade letrada e ainda previstanos processos de aprendizagem da leitura e da escrita que comprovam ser a reflexão uma estratégia necessária para que o indivíduo possa se alfabetizar e que são propostos por Fischer e Freire (1999): "para aprender conceitos e princípios complexos, como é o caso do sistema alfabético da escrita, não basta a memorização de infinitas famílias silábicas, isto é, não basta tratar o conteúdo como se fosse uma simples informação a ser assimilada apenas pela memorização"**.**

Considerando a fala dos autores citados, podemos relatar que a alfabetização é mais do que sistematizar conteúdos ligados à leitura e à escrita, necessitando que haja uma relação entre os educandos e o mundo, mediada por uma prática transformadora desse mundo. Para aprender a interpretar textos, a redigi-los e a refletir sobre eles, não basta a memorização de definições e sequências de passos desenvolvidos. É preciso que o docente saiba como exercitar tais atividades de maneira prazerosa e diversificada as atividades para aquisição e domínio da leitura e escrita de forma que se organizem as propostas didáticas a partir do que hoje se sabe a respeito de como se aprende e aplicá-las.

A alfabetização é considerada o fruto de uma série de estímulos e solicitação do meio dos educandos, ainda que se devam levar em conta as condições sócio-históricas as quais a aprendizagem se produz e analisar o indivíduo como construtor autônomo do conhecimento, sendo que ao docente cabe exercer uma função de mediação, de forma que evidencia – se a dinâmica das relações interpessoais que atuam na elaboração do conhecimento da leitura/escrita**.**

Ao analisar as questões apresentadas sobre a leitura e a escrita, nota-se que ambas estão ligadas à concepção que se tem sobre o que é a linguagem e o que é ensinar e aprender. As concepções que a escola aceita sobre a leitura e a escrita está diretamente ligada aos objetivos atribuídos a essa escola e à escolarização.

Para (Cagliari, 1989: 26) A escola transmite uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade e a mesma parte do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita.

A Escola desconsidera que a escrita ultrapassa sua estruturação e a relação entre o que se escreve e como se escreve demonstra a perspectiva de onde se enuncia e a intencionalidade das formas escolhidas. (Guimarães, 1995:08). A leitura, por sua vez, ultrapassa a mera decodificação porque é um processo de (re) atribuição de sentidos.

II - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao ingressarem na educação infantil, as crianças já estão em contado com o mundo das letras há muito tempo, no cotidiano de suas vidas, muitas são as ocasiões em que se percebe o mundo letrado: quando se vai a um supermercado, lojas, nos jogos, computadores, e-mails;

Atualmente muito se fala em alfabetizar pelo construtivismo. No entanto, construtivismo não é um método para a prática pedagógica. Porém, o construtivismo contribui para o entendimento da forma como ocorre o aprendizado e, nesse sentido, influencia na definição dos objetivos da educação formal e na formulação da intervenção pedagógica.

Piaget, sem dúvida, é o maior representante do construtivismo; seus trabalhos constituem o ponto de partida para a identificação das características de uma posição construtivista.

É inegável o papel de confrontação teórica com o trabalho de Piaget (1998) e as ideias de Vygotsky (1989), assim como dos demais representantes da psicologia soviética (como Luria, por exemplo), têm cumprido nos últimos anos, devido à sua instigante abordagem sobre a dimensão social do desenvolvimento psicológico. E, provavelmente, pelo mesmo canal, entra agora em cena, tardia e timidamente, a perspectiva walloniana, que como o próprio nome sugere, é descrita por Wallon (1989).

Em relação à alfabetização, Piaget não tem investigações sistemáticas a respeito – a escrita não era uma preocupação da Escola de Genebra. Na verdade, como assinala Ferreiro e Teberosky (1993):

Os linguistas não se ocupavam da escrita. De Whorf até Saussure, de Bloomfield a Chomsky, a linguística se ocupava do oral, a psicologia também não a estudava, porque não considerava a leitura e a escrita como domínios em si, a psicopedagogia incluía a escrita no âmbito das destrezas manuais e perceptivas. Ferreiro e Teberosky (1993, p. 19).

É nessa perspectiva que caminham as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985, 1986, 1993) nas relações entre construtivismo e alfabetização.

Ao introduzirem uma linha de investigação evolutiva no campo da escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) trazem a possibilidade de melhor se entender a questão específica da escrita, até então ausente das pesquisas feitas pela Linguística, pela Psicologia e pela Pedagogia.

A preocupação das autoras ao iniciarem seus trabalhos, era procurar saber "como leem as crianças que ainda não sabem ler", "como escrevem as crianças que ainda não sabem escrever". Assim, o que é novo, o que é inédito no trabalho de ambas é o fato de trazerem a escrita como um domínio evolutivo, de tratarem-na como objeto linguístico.

Ao pensarmos em como se desenvolve o trabalho de alfabetização em sala de aula torna-se perceptível que as questões da escrita são resvaladas. Nessa concepção, a leitura e a escrita adquirem um desenvolvimento exclusivamente escolar e, como assinaturas escolares, são consideradas instrumentais, isto é, para pensar, representar, comunicar, expressar outros conteúdos.

As questões que permeavam as pesquisas na área de alfabetização nos anos 60/70, estavam relacionadas aos aspectos perceptuais e motores da aprendizagem e à prontidão, e não à escrita enquanto objeto linguístico ou sistema específico – o da representação da linguagem.

O foco de uma teoria construtivista, ao analisar o processo de alfabetização, deve ser exatamente a compreensão desse objeto, buscando saber que concepções de língua escrita a criança tem antes de iniciar o processo formal na escola. As pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita representam um marco, podendo-se mesmo falar sobre alfabetização antes e depois de Emília Ferreiro.

Certamente, o resultado dessas investigações trouxe uma preocupação para a escola na medida em que elas provocaram um movimento: o de repensar as metodologias utilizadas. Porém, quando lemos a Psicogênese da Língua Escrita, observamos que não existe ali nenhuma prescrição pedagógica em termos de um trabalho na sala de aula.

A prática é o fazer; tem a ver com o fazer cotidiano, com o conhecimento que está relacionado a este fazer: a ação pedagógica, as opiniões, os valores, as ideologias; o pensar, com aquilo que permeia o que o professor faz na sala de aula e o que faz em relação ao conhecimento, aos valores e às opiniões que possui.

Voltando os olhos para o que tem sido feito em nome do construtivismo, isto é, para as tentativas do professor em produzir rupturas com o modo escolar convencional de alfabetização, podemos perceber/constatar as inconsistências, as incongruências desse fazer. É muito comum, por exemplo, ouvirmos um professor dizer que é construtivista e, na observação de sua prática, verificarmos que não há nada nela que confirme isso.

Entretanto, muito do que se critica hoje em relação à prática de alfabetização, dentro desse eixo construtivista, deve-se ao fato de que existe um movimento de reconstrução, redefinição desta prática. Se, por um lado, temos um corpo de conhecimento teórico sobre a leitura e a escrita, produzido por linguistas, psicólogos, antropólogos, críticos literários, pedagogos; por outro, a distância entre a teoria e a prática ainda não foi superada.

As experiências práticas resultam numa fonte de possibilidades de acesso à investigação: vemos um grande número de trabalhos discutindo e propondo alternativas metodológicas de pesquisa em sala de aula ou sugerindo uma investigação minuciosa do cotidiano escolar.

Neste momento, cabe analisarmos algumas das opções que têm sido tomadas como referência da perspectiva construtivista na prática da alfabetização. Uma delas diz respeito à adoção da descrição evolutiva apresentada pela Psicogênese da Língua Escrita como diagnóstico do nível de conhecimento da criança. O evolutivo passa a justificar critérios de "prontidão" e/ou guiar a sequencia das atividades e dos conteúdos a ensinar.

Geralmente, tal diagnóstico supõe uma classificação. Em vez de se chamar uma classe de forte, média ou fraca, passam a ser utilizados os termos pré-silábico, silábico e alfabético. Trocam-se os rótulos, mas o conteúdo continua o mesmo.

O reconhecimento de níveis na organização do conceito de escrita, ao contrário, redireciona as questões de patologias da aprendizagem e coloca em xeque a ideia de "prontidão" ou de "pré-requisitos" para a alfabetização.

Mas, em alguns casos, os níveis de conceitualização da escrita se convertem em referência prescritiva de etapas da didática, isto é, servem de referência do que o professor deve programar como atividades para passar de um nível a outro, ou como referência do ponto de partida metodológico do ensino. Num e noutro casos é clara a ideia de "pré-requisito", de "pré-condição para", posição esta que se situa no extremo oposto do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1989).

Ferreiro e Teberosky (1993) nos oferecem um instrumental de possibilidades para ver a criança no seu processo de aquisição da escrita, para verificar o que ela sabe e o que ela não sabe, porque é no que ela ainda não sabe, no que ela pode e tem condições de fazer com ajuda

e interferência do adulto, que o professor vai atuar.

É importante assinalar que talvez a contribuição mais significativa que o construtivismo já ofereceu à alfabetização foi auxiliar as alfabetizadoras na tarefa de compreender as produções das crianças e saber respeitá-las como contribuições genuínas, indicadoras de progresso e não como erros absurdos.

Na verdade, nós nos entusiasmamos com a criança e contemplamos as suas escritas iniciais, fazendo pouco em relação a uma atuação mais pontual, ou seja, fazendo pouco em relação ao nosso papel, enquanto professores. Temos, sim, de levar a criança a escrever convencionalmente, o que não significa impedi-la de escrever com naturalidade e externar a sua maneira de escrever.

Outra aplicação muito discutida é a das condições da sala de aula, o ambiente alfabetizador. É possível observar que muitas vezes as salas se inundam de letras, de cartazes, de materiais escritos, de jornais, de revistas etc. Entretanto, a concepção de ambiente alfabetizador tem-se mostrado insuficiente, predominando um ponto de vista material e externo ao sujeito.

A presença de material impresso, tal como aparece na sociedade mais ampla, e não de material didático, é uma condição necessária, mas não suficiente à criação de um ambiente alfabetizador. A qualidade linguística do material disponível, as interações de professor e alunos e de alunos entre si, a alternância de papéis entre eles, a variação de atividades ou sobre uma atividade e a qualidade das interferências do professor que favorece a constante manipulação de textos, fazem parte deste ambiente alfabetizador.

O diálogo entre o professor e seus alunos, quando estes começam a escrever e a ler palavras e textos ainda sem saber bem o que significa o que estão fazendo, adquire um formato particular.

Com essas considerações, é possível chamar a atenção para o fato de que a aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente; ao contrário, exige uma ação deliberada do professor e, portanto, uma qualificação de quem ensina. Exigem planejamento e decisões a respeito do tipo, frequência, diversidade e sequência das atividades de aprendizagem.

III -O MUNDO LETRADO

A alfabetização constitui-se num dos maiores problemas educacionais e, por isso, tem sido alvo de muitos estudos e pesquisas. Os estudos e pesquisas sobre alfabetização resultam na publicação de muitas teorias e propostas pedagógicas, envolvendo concepções diversas e, algumas vezes, conflitantes. Neste contexto, estão os professores, com vasto leque de propostas diferentes que, na maioria das vezes, exigem atuações diversas daquelas com que estão familiarizados.

Atualmente, são comuns as interpretações equivocadas de propostas pedagógicas, sobretudo o construtivismo, com consequências sérias para o ensino. O problema se agrava com o descaso em que a alfabetização é tratada nos cursos de formação de professores. É comum que a mesma seja pouco discutida, sob a alegação de que "é na prática que se aprende a alfabetizar".

Devido à existência de enfoques diversos, observam-se muitas atitudes extremas em relação à alfabetização: ou se abandona tudo que é antigo, pois já não é útil e eficiente, ou se rejeita o que é novo, permanecendo com a mesma postura de antes.

Aqueles que veem a alfabetização como uma prática de ensinar o b + a = ba, consideram que o processo se restringe ao conhecimento do alfabeto, a leitura de sílabas e palavras descontextualizadas, não considerando importante a leitura de textos com compreensão e a leitura de mundo. Por outro lado, estão os que defendem a aprendizagem de leitura e escrita dentro de um contexto real, para que o indivíduo construa seu conhecimento.

Confrontam-se, assim, os métodos tradicionais e a proposta construtivista, que focaliza de maneira diversa a aprendizagem da escrita e os papéis de aluno e professor, exigindo outros modos de olhar a alfabetização.

Ferreiro e Teberosky (1993) afirmam que as mudanças necessárias para enfrentar o problema da alfabetização não podem ser resolvidas apenas com a adoção de um novo método de ensino. Um método não é capaz de criar conhecimento. É preciso ir além, modificando a visão empobrecida que se tem da língua escrita – como simples transmissão da língua oral –, da criança – a qual é reduzida a um aprendiz que não possui conhecimento prévio nenhum – e do professor – pois dele dependem as diferentes leituras e aplicações dos métodos.

Micotti (1996) ressalta que a necessidade do ensino fundamentar-se em conhecimentos e reflexões sobre os vários aspectos da alfabetização requer uma postura comprometida com a educação por parte dos professores. Esse comprometimento contribui para que as aulas não sejam meras aplicações de "receitas prontas", pelo contrário, propicia a elaboração e planejamento dessas aulas de maneira que a realidade e as necessidades dos alunos sejam respeitadas e valorizadas no contexto escolar.

Ferreiro e Teberosky (1993) demonstram através de seus estudos que a criança é um sujeito cognoscente, que elabora uma série de hipóteses de escrita resultadas de vivências externas somadas a um processo interno. As crianças assimilam, de forma seletiva, as informações disponíveis e pode interpretar textos escritos antes mesmo de compreender a relação entre as letras e os sons da linguagem, o nosso sistema alfabético.

A principal contribuição das referidas autoras reside na possibilidade de oferecer aos educadores uma nova maneira de analisar a aprendizagem da língua escrita, porque deslocam a investigação do "como se ensina" para o que "se aprende". Nada é mecânico no processo de alfabetização do ponto de vista da criança que aprende. A criança pensa, interage, raciona e inventa tornando possível a construção e compreensão da escrita.

Dessa forma, cabe à escola buscar adequação às mudanças no entendimento do processo de alfabetização e fornecer ás crianças acesso ao mundo letrado de diferentes maneiras.

IV - O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Considerando que nas diretrizes curriculares nacionais, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais – 1997) dos diferentes níveis de ensino e outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil têm colocado em consonância com uma tendência mundial a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual. Isso implica em uma mudança por parte da escola, da equipe escolar que sem dúvida tem que ser preparada para ela.

Competência, segundo Guiomar Namo de Mello (2003), “é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação”. A ideia de mobilização implica pensar em algo prático. Sobre isso Mello (2003) também chama a atenção afirmando que “a competência só pode ser construída na prática. Não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado”.

Quanto às habilidades considera-se que esta depende do contexto, como exemplo: Quando a criança aprende a ler e escrever torna-se um momento concreto (talvez um dos únicos) em que a escola se sente responsável por ensinar explicitamente competências e habilidades. A habilidade não possui vinculo com um assunto concreto, e torna-se interessante que uma vez que se saiba ler.

Quando se direciona o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, deve ressaltar que essas necessitam ser vistas, em si, como objetivos de ensino. Ou seja, é preciso que a escola inclua entre as suas responsabilidades a de ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos, etc.

Ao trabalhar visando o desenvolvimento de habilidades e competências é necessário que haja um rompimento com o hábito de atuar, pois ao considerar essa nova forma de ensinar, com objetivos específicos, ou seja, desde que haja consciência do que se deseja desenvolver no educando através de determinados conteúdos, é de grande importância, considerar as habilidades e competências, como objetivos a serem alcançados, assim como no caso da leitura e a escrita.

Neste contexto é atuar de forma a realizar reflexão-ação-reflexão para que se possa mudar a práxis de trabalho, não significando que deva desvincular as habilidades de algum conteúdo. Pelo contrário, os conteúdos das diferentes disciplinas devem ser o principal instrumento para o desenvolvimento dessas habilidades.

É muito importante que entendamos a necessidade de mudar o enfoque, a abordagem feita relacionada a muitos assuntos, além da postura do professor, que em geral considera o conteúdo como de sua responsabilidade, mas a habilidade como de responsabilidade do aluno, assim além da grande importância em mudar o foco para o desenvolvimento de competências

e habilidades que implica, além da mudança de postura da escola, um trabalho pedagógico integrado em que se definam as responsabilidades de cada professor nessa tarefa.

Ao trabalhar diante do contexto descrito acima, observamos um grande obstáculo, aqui encontrado, é que os professores, podem ter dúvidas sobre em que consiste, realmente, uma determinada habilidade, e mais ainda sobre como auxiliar o seu desenvolvimento.

Essas dificuldades representam um desafio a todos educadores que poderão contribuir para uma mudança significativa na prática didática da escola. Enfim é necessário que cada professor se sinta responsável pela formação global de seu aluno e não por um único aspecto, informativo e relacionado à sua área específica de atuação.

Ao sugerirmos o currículo a ser trabalhado a partir da prática, pode-se buscar em Sacristán (1998) que diz que ao se aproximar do que vem a ser prática e como esta se comporta, pode-se destacar como algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos.

Para Lajolo (2001), há necessidade de estabelecer projetos qualificados de incentivo à leitura que devem investir na formação dos professores, os quais são os mediadores entre a criança/jovem e o adolescente. Para tanto, também deve envolver a comunidade em atividades concretas de leitura, como coleções variadas e acessíveis.

Segundo Ferreiro e Palácio (1987), o processo de leitura é dotado de uma série de opções. O leitor não responde simplesmente aos estímulos do meio, e sim desenvolve estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível compreendê-lo.

Os Professores costumam recomendar aos alunos a leitura de obras literárias para a execução de trabalhos, com a finalidade de incentivar o interesse do aluno pela literatura e apurar-lhe o senso crítico. A leitura obrigatória, imposta pelos professores, é cobrada e avaliada por meio de provas ou fichas de leitura, método esse que vai contra todo o processo educacional moderno e com certeza, esse tipo de avaliação afasta o aluno da leitura. A escola deve escolher livros que tenham a ver com a realidade dos adolescentes para que a leitura seja proveitosa.

A nossa política educacional brasileira é a responsável por esta situação crônica, a qual é oriunda dos tempos do Brasil – Colônia. Consequentemente, a má formação do leitor brasileiro é vinculada ao fato de que o saber dos livros era privilégio de poucos. Os interesses de leitura sofrem influências de acordo com a idade, sexo, grau de alfabetização e de inteligência, etnia, fatores socioeconômicos e disponibilidade de material. A influência da família, o comportamento dos professores e bibliotecários, e os ambientes social, psicológico e educacional também concorrem para a formação de atitudes em relação à leitura**.**

Entende-se a formação e a continuidade do "ser" leitor para Pontual (1999) que conceitua o "ser" leitor como aquele que entende e amplia a compreensão do mundo e está em permanente relação consigo mesmo.

Quanto mais cedo se inicia o processo de aprendizagem de leitura, mais chances terão o futuro cidadão de nunca abandonar o hábito de leitura. A criança que sempre tiver ao seu alcance um livro e souber lê-lo proveitosamente, raramente procurará os sites que oferecem os resumos das obras literárias.

Há também que se considerar que, quando adolescente, souber distinguir a leitura de boa da de má qualidade, esta leitura que é essencial para o conhecimento dos vários campos do saber e para o desenvolvimento da escrita, ele terá autonomia para a realização desta.

Desde o ventre materno, o bebê ensaia os primeiros passos na leitura, quando ouve sua mãe conversar com ele ou quando ela canta alguma canção. O ser humano cresce experimentando várias formas de leitura do mundo e desenvolve sua capacidade de compreensão e de análise da realidade a partir de suas vivências. O bebê expressa seus sentimentos e emoções através da sua cultura, adquirida do meio em que vive e da língua e da comunicação.

Enfim, a leitura é uma das conquistas da espécie humana em seu processo evolutivo, até porque a plenitude da razão está vinculada ao acúmulo de observações, leituras, mentes de gerações que já se foram e nos deixaram e nos transmitiram através da palavra oral ou escrita. Junto com a leitura apresenta-se a cultura considerada como acúmulo de informações armazenadas em diferentes etapas evolutivas e que se traduzem em instrumento que nos fazem entender as condições de que possamos dispor para projetar nossos sonhos e tentar transformá-los em realidade**.**

V-PESQUISA DE CAMPO E ANALISE DE DADOS

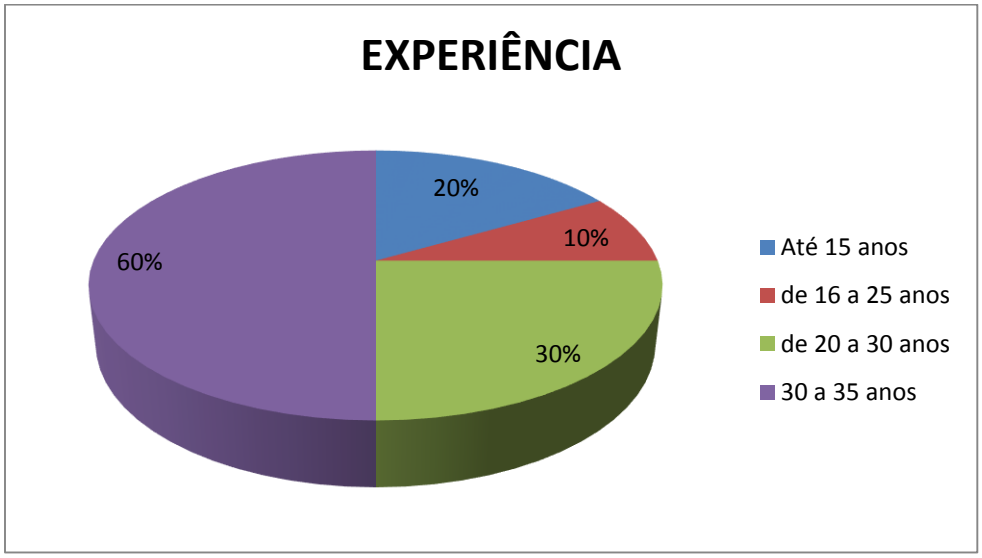
A seguinte pesquisa tem como objetivo entender como ocorre a alfabetização e o incentivo à leitura nas séries iniciais nos dias atuais, bem como perceber o entendimento e às possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula frente ao processo de utilização da língua escrita.

O trabalho de campo desenvolveu-se no período dos meses de Março a Maio de 2013 com uma amostra de doze professores, do 2º ao 3º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino de uma escola publica do município de Americana – São Paulo.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionários com questões abertas e fechadas, o primeiro questionário tinha o objetivo de levantar dados sobre o perfil dos sujeitos pesquisados, para que pudéssemos compreender seus aspectos sociais, econômicos e educacionais, já o segundo foi realizado mediante um roteiro com perguntas semiestruturadas que funcionaram como tópicos orientadores para os diálogos sobre: o desenvolvimento da alfabetização e letramento nos dias atuais, qual o conceito de letramento, quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho com a leitura e escrita, quais os fatores determinantes que auxiliam os docentes no ensino da leitura e escrita e por fim o papel das orientações pedagógicas;

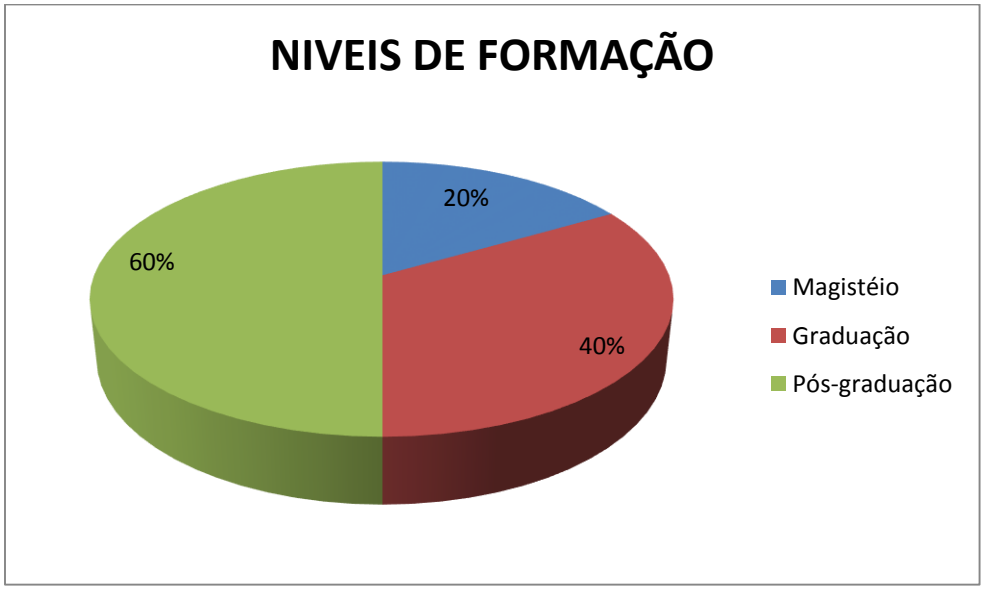
Dos professores entrevistados nove são do sexo feminino e apenas três do sexo masculino, com idades entre 27 e 54 anos;

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL – QUADRO A



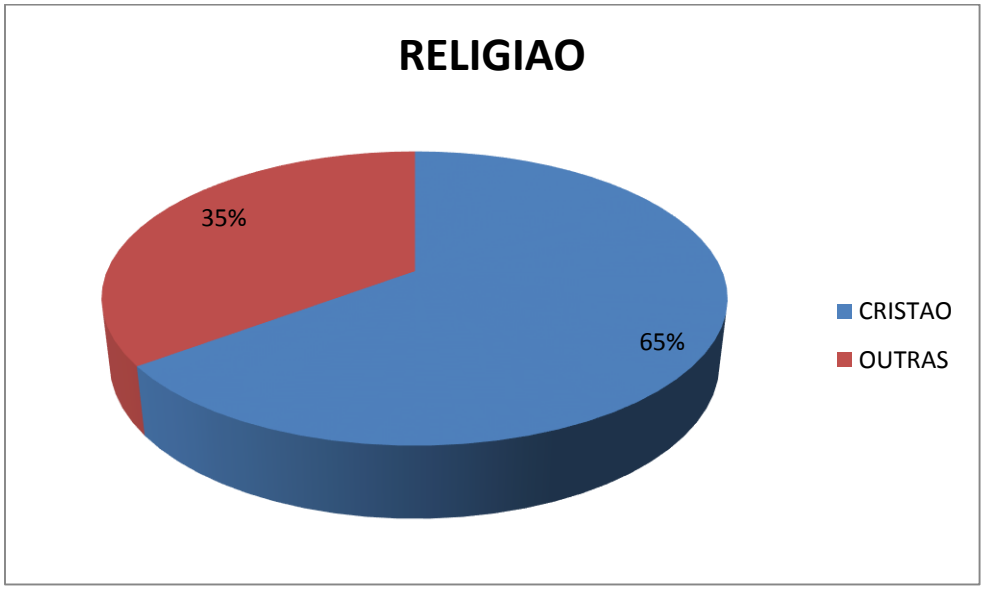
Mais de 60% (sessenta por cento) dos professores mostraram ter entre 30 e 35 anos de experiência na profissão;

NIVEIS DE FORMAÇAO – QUADRO B



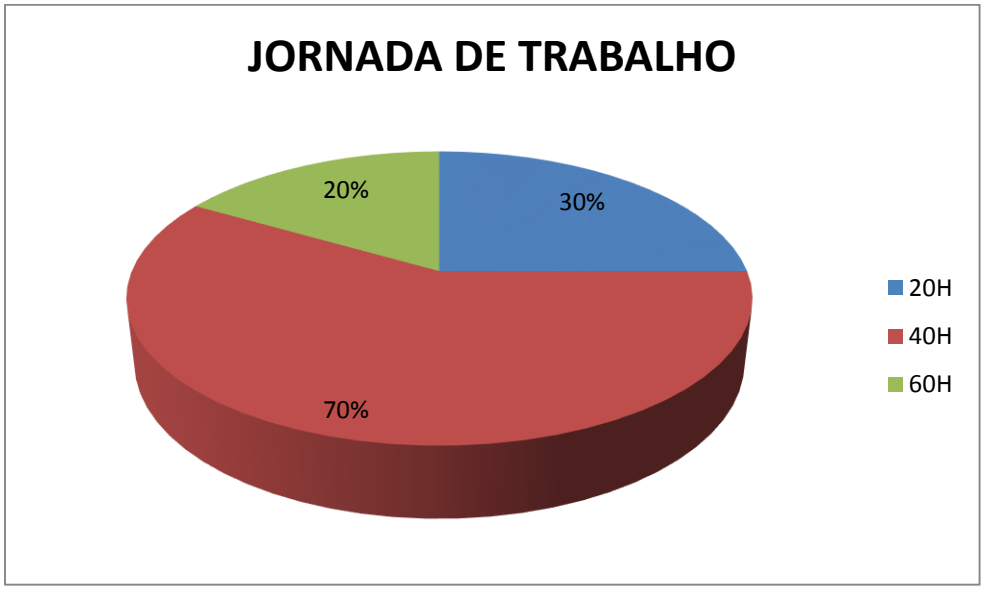
O gráfico acima aponta que os níveis de formação entre os professores entrevistados é de 60% (sessenta por cento); Mostrando que ambos se preocupam com a questão da formação continuada;

RELIGIAO – QUADRO C



Quanto aos aspectos socioculturais, mais de 65% (sessenta e cinco por cento) afirmou ter orientação religiosa cristã, e 35% (.trinta e cincopor cento) afirmou outras orientações religiosas.

JORNADA DE TRABALHO – QUADRO D

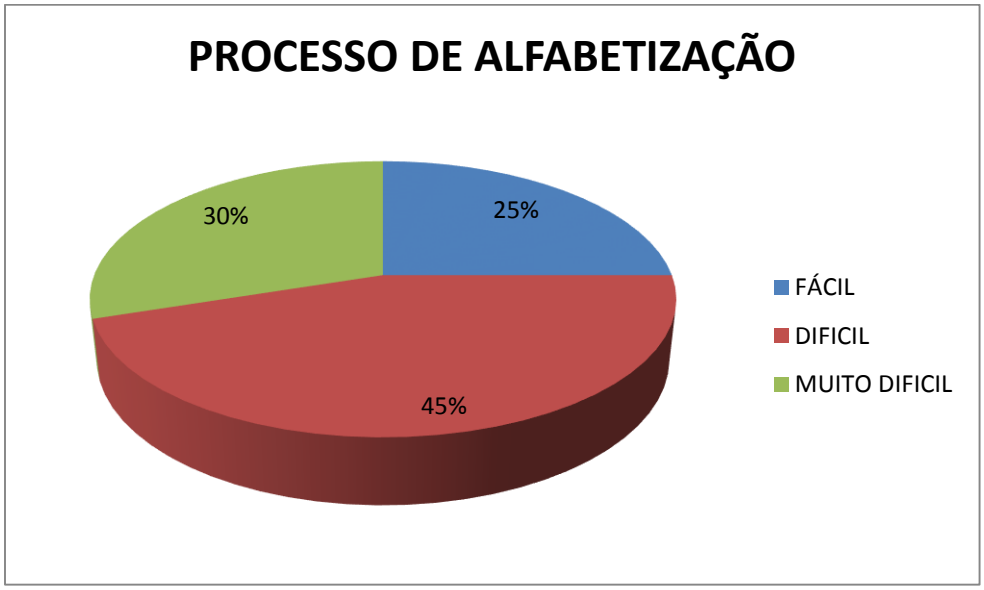


O questionário aponta que mais de 70% (setenta por cento) dos professores revelou lecionar ate quarenta horas;

Indagamos sobre questões a respeito do processo ensino aprendizagem nos aspecto da alfabetização e letramento e obtemos o seguinte:

Como você define o processo de alfabetização atualmente? Por quê?

PROCESSO DE ALFABETIZAÇAO - QUADRO E



No quadro E, observamos a visão dos professores com relação ao processo da alfabetização, onde 45% dos entrevistados mostram que sentem dificuldades nesse processo, segue alguns relatos:

Prof.8 - A sociedade de hoje na qual estamos cercados cada vez mais das tecnologias e informatização, o saber ler e escrever é insuficiente para compreender essas demandas. O indivíduo necessita de muito mais, e somente conseguirá adquirir essa compreensão a partir do momento em que faça o uso da leitura em seu cotidiano, apropriando-se das práticas sociais, ou seja, letrando-se.

Isto confirma afirmações encontradas na literatura sobre o tema, como a de Soares (2004, p.47) que nos mostra as diferenças entre a alfabetização e o letramento, deixando explícito os

seguintes conceitos: “alfabetização: ação de ensinar / aprender ler e escrever; letramento; estado ou condição de que não apenas sabe ler e escrever mais cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Prof.6 – Remetendo novamente sobre a alfabetização é necessário ressaltar que nos anos iniciais da Educação Fundamental é preciso utilizar as capacidades linguísticas e comunicativas para que ao longo do processo de escolarização não ocorra problemas com a leitura e escrita.

Para você, qual o conceito de letramento?

Prof.11 – Acredito que o termo letramento ainda pode causar estranheza para muitos de nós, nada mais é do que uma palavra nova, e ainda não se encontra no nosso dicionário, pois vem a ser uma variação que se enquadra nesse tipo de estudo.

Prof.5 - Percebemos que tratar de letramento é uma forma de analisarmos e pensarmos sobre a linguagem de pessoas alfabetizadas ou analfabetas.

Seguindo as respostas, entendemos que a origem da palavra letramento iniciou nos anos de 1980, traduzida da palavra “literacy” que segundo Soares é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, ou seja, amplia o conceito de alfabetização não somente no codificar e no decodificar, mas também usar as habilidades nas práticas sociais nas quais, o ler e escrever é importante.

Através do exposto acima detectamos a ideia de que a escrita traz resultados sociais, culturais, políticos, econômicos e muitos outros, tanto para um grupo social quanto para um individuo que passa a aprender a usá-la.

Prof.12 -Letramento é consequência de um ato de ensinar e aprender o ler e escrever, e fazer o uso dessas habilidades nas práticas sociais; é a condição que o indivíduo adquire como resultado de se apossar da linguagem escrita e ter-se inserido no mundo diferente, o da cultura. Cabe a nós sabermos que a leitura é o ato de ler e que através dela o leitor produzirá sentidos na escrita.

Prof.7 - O indivíduo que tem o hábito de leitura, está sempre preparado para desenvolver uma boa escrita e compreender textos. Devemos citar também que leitura e escrita caminham sempre juntas, uma se torna a base da outra. Assim, por esse motivo pode se dizer que um aluno que consegue atingir esse processo foi devidamente alfabetizado letrado, ou seja, teve contato com jornais, revistas e livros que circulam perante a sociedade.

Nesse sentido é interessante mencionar que:

> *Ler e escrever é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação a cerca do que se é.Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer. (*LARROSA,1996 apud GROTTA 2005).

Prof.1 - O uso social da leitura e escrita tem muitas variedades, desde ler um simples bilhete, e escrever um romance. Através desse conceito podemos dizer que há níveis de letramento, desde os mais simples até os mais complexos, ou seja, é a forma que o indivíduo tem acesso á leitura e á escrita, seja por si próprio, por ajuda de professores ou até mesmo através de alguém que escreve.

Em sua opinião o que significa “letramento, escrever”. Defina?

Prof.3 - A escrita está inserida num todo, ela é a responsável pela vida social de cada individuo, a prática da escrita está presente em todo momento, em qualquer circunstância que seja ela cumpre diferentes funções.

Enfatizando essa resposta, há muitos modos de como a escrita pode ser utilizada, pode ser um meio de divulgar informações, anotações de compromissos, entre outros, possibilitando uma compreensão de si mesmo e uma melhor organização no cotidiano.

No sentido ampliado do ato de escrever abrange o mundo tecnológico, pois desde os tempos remotos a escrita vem orientando os povos, criando desde os mais simples até os mais sérios meios de comunicação.

Prof.9 - Uma pessoa no processo de alfabetização ela adquire as práticas da escrita no envolvimento e participação de diferentes contextos sociais no qual aprenderá de forma adequada a lidar com eles.

Prof.12 - A intencionalidade da escrita está embasada também com a produção de texto, a qual passará ser alvo numa atividade de leitura.

Para você quais as maiores dificuldades encontradas no trabalho com a leitura e escrita com os alunos?

Prof.4 – A maior dificuldade do trabalho com a leitura e a escrita é o trabalho a ser realizado.

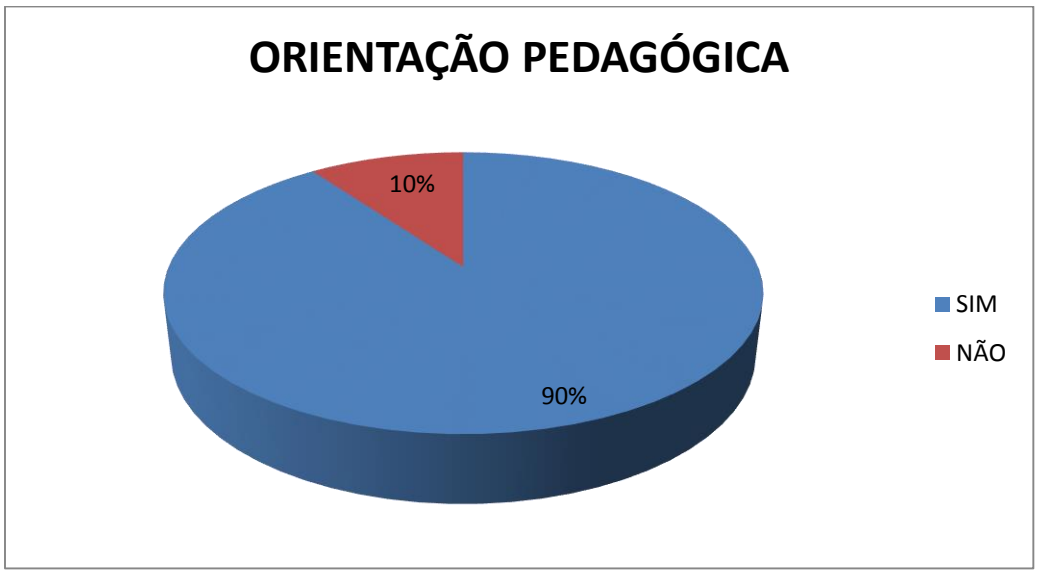
Prof.11 – Docente precisa estar motivado para atuar com a leitura e escrita, é necessário realizar diversos tipos de leitura para as crianças todos os dias para que as mesmas se habituem a leitura. Quando a criança possui o habito de ouvir a leitura ela irá interessar-se pela mesma, ainda que não saiba ler e aos poucos irá desenvolvendo.

Prof.7 -A escrita devera ser desenvolvida paralelamente a leitura.Através da leitura, o individuo adquire crescimento, aprimoramento e consciência da realidade, pois a leitura faz com que a pessoa vá em busca do novo, embarque nessa aventura descobrindo o sentindo das coisas**.**

Diante destes resultados percebemos a presença de espírito do professor e a confiança de que tudo depende de um trabalho coletivo e interdisciplinar.

Existe alguma orientação pedagógica a ser seguida? Quais?

ORIENTAÇÃO PEDAGOCICA - QUADRO F



No quadro F, observamos que mais de 90% (noventa por cento) dos professores consideram o processo de alfabetização difícil, vejamos abaixo;

Prof.6 – Há diversas orientações pedagógicas e projetos a serem desenvolvidos. O mais importante é o trabalho do docente. É muito importante também que o docente esteja motivado a participar de ambientes de formação continuada para que possa se atualizar, pois a cada ano é mais desafiador a questão da alfabetização.

Prof.5 -As crianças as quais recebemos nas escolas possuem muitos conhecimentos, pois diante da globalização das tecnologias disponíveis, todas as crianças desde que nascem já possuem inúmeros aparatos a sua disposição e torna-se muito importante que o docente esteja atualizado para que possa receber esta criança e motivá-la a alfabetização, caso contrário poderá retroceder no processo de desenvolvimento desta criança, pois ela já conhece muito e necessita apenas de estímulos corretos para que possa aprender a ler e a escrever o que acontece naturalmente, muitas crianças aprendem sozinhas.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um primeiro dado que podemos registrar é a confusão entre o respeito ao modo infantil de escrever e o papel do professor no ensino gera dificuldades em estabelecer os limites da própria intervenção docente no processo de ensino-aprendizagem.

Muitas vezes com práticas copistas, concentradas na leitura e escrita alfabética, a escola negligencia o pensar. Mostra-se, também, despreparada para incorporar os permanentes desafios que a sociedade moderna coloca à educação. Sabemos, por exemplo, que grande parte da nossa aprendizagem informal se faz através de imagens. Somos, permanentemente, bombardeados por imagens que atuam nos níveismais íntimos de nossa subjetividade. Não somos, no entanto, preparados para julgar, produzir, apreciar ou selecionar essas imagens.

Os conhecimentos adquiridos serviram como suporte para a prática pedagógica, foi possível perceber que a maioria dos professores acredita que para acontecer o avanço na prática da leitura e da escrita é preciso que os professores sejam comprometidos com a desmistificação

das relações sociais, tenham clareza teórica e estimule a presença, a discussão, a pesquisa, o debate e enfrentamento de tudo que se constrói o ser.

Além do mais é preciso que os professores em sua prática pedagógica sejamreflexivos, deve ser sensível a apreensão de possibilidades alternativas, deve ter consciência que é passível de erros, esteja sempre se questionando no seu fazer em sala de aula, indo além das atividades imediatistas, tendo em mente o tipo de homem que quer formar.

Todas estas palavras foram descritas nas respostas dos docentes, demostrando que o processo de leitura e escrita inicia muito antes da criança entrar em contato com o mundo adulto, recebendo estímulo para depois chegar à escrita convencional.

Observamos também que o professor para atuar de forma a incutir o hábito da leitura em seus alunos, necessita de conhecimentos prévios sobre as dificuldades apresentadas para tal e de uma metodologia que possa contribuir de forma que o desenvolvimento e gosto pela leitura não seja algo imposto e sim espontâneo, dando liberdade para que o aluno leia e o que lhe for conveniente e lhe dê acesso às prateleiras de livros sejam na biblioteca ou na sala de leitura, com alguém que lhe oriente ou não, mas que o docente não exija o tipo de livro o aluno deve ler.

VI - REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC / SEF, 1997.

CASTORINA, J. A. Psicologia genética. Aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre: Artes médicas, 1988.

COLL, C. Psicologia e educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da psicologia da educação. In COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, C., MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CRUVINEL, Maria de Fátima. Formação do leitor, Formação do sujeito. Revista Diretor. Revista do Projeto Pedagógico. 2011.

DEMO, Pedro. Desafios Modernos da Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FERREIRO, Emilia Com todas as letras. 7 ed. São Paulo; Cortez, 1999.

_____ Emília. Reflexões sobre alfabetização. 25. ed. São Paulo; Cortez, 2000.

_____, Emília. PALACIO, Margarita Gomes. Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

FISCHER, Steven R. (1999). História da Leitura(Trad. Claudia Freire). São Paulo: Editora Unesp.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 Ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

FOUCAMBERT, J. *A Leitura em Questão.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.p. 5.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília.

LAJOLO, Marisa. Leitura ainda tem pouca importância no país. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 1 abr. 2001. Seção Educação e Trabalho, p. 1-2

MELLO, Guiomar Namo. Afinal, o que é competência? Nova Escola, nº 160, março de 2003.

NUNES, T.; BUARQUE L.; BRYANT, P. Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2003

O ALUNO DE PEDAGOGIA EGRESSA DO CURSO COM DOMÍNIO DO CONTEÚDO DE MATEMÁTICA?

Vanessa Guimarães Barbosa91

Cláudia Fabiana Gaiola92

Resumo

Este artigo tem por objetivo pensar sobre a formação de pedagogos, mais especificamente sobre a disciplina de matemática, no intuito de saber se os alunos ingressam desse curso tendo o domínio do conteúdo matemático. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico, contendo a história da educação, a formação do pedagogo, e os construtos relevantes para a aprendizagem de matemática.

Palavras chaves: Habilidades, Atitudes, Qualidade educacional, Aprendizagem significativa.

Abstract

This article aims to think about the training of educators, more specifically on the discipline of mathematics, in order to learn whether this course students being discharged with the domain of mathematical content. Therefore, we performed a bibliographic study, containing the history of education, teacher training, and constructs relevant to the learning of mathematics.

Keywords: *Skills, Attitudes, Educational quality, meaningful learning.*

91 Aluna de graduação do curso de pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa. vanessavini@ig.com.br

92 Fonoaudióloga, psicopedagoga, pedagoga, especialista em gestão escolar e mestranda do curso de psicologia educacional da Unicamp

1 Introdução

Este texto tem como objetivo responder a seguinte indagação: O aluno de pedagogia, ao final de seu curso, possui conhecimentos suficientes do conteúdo de matemática para que consiga ensiná-los? Sendo que através de experiências vivenciadas em escolas de fundamental em instituição de ensino da região de Hortolândia e com base de referências bibliográficas, parece que os alunos dos últimos anos e recém-formados tem dificuldades para ensinar matemática, já em muitas conversas informais alegam ter dificuldades, uns não gostam outros por não ter experiências positivas em relação à disciplina de Matemática.

Lacerda (2011) em seu mestrado afirmou que a maioria dos futuros professores não conhece/dominam o conteúdo de Matemática e que devem lecionar com medo e insegurança com relação a essadisciplina. Brito (2010) também afirma que as maiores partes dos futuros professores não tiveram uma relação positiva com relação à Matemática, visto que as atitudes referem de modo simplificado o gostar ou não da matemática e isso poderá implicar, segundo estudos, um impacto nos alunos, como será visto durante o estudo.

Curi (2004), também faz o mesmo apontamento, explicando que as experiências dos alunos ao decorrer da sua escolarização básica carregam influencias em suas atitudes sendo essas positivas ou negativas de suas vivencias neste período acarretando diretamente nas suas habilidades em sala de aulas.

Já para Curi (2005) o currículo de formação dos pedagogos é direcionado a processos metodológicos, deixando de lado os fundamentos da matemática e o resultado disso é o pouco conhecimento da área por parte do mesmo. Ela aponta ainda haver uma carga horária baixa na disciplina especifica.

Wajkop (2008), em entrevista para nova escola, se contrapõe a Curi, mencionando que as faculdades precisam valorizar a "apropriação do conhecimento didático baseado em pesquisa sobre a prática docente" tendo em vista que os estágios deixam a desejar em relação à prática. (Wajkop, 2008, p 53).

Parece então, ser de grande relevância que o ensino e aprendizagem da matemática devem ser objeto de pesquisa, desde a graduação. Sendo assim esse trabalho fará estudos sobre a "Historia educacional" que refere a trajetória educacional entre 1948 a 1997. A "Formação do pedagogo" menciona a importância do ensino de qualidade, discute sobre as metodologias utilizadas pelas instituições para formar o futuro professor. "Habilidades" e "Atitudes" abordar os conceitos, o porquê o aluno tem que desenvolver habilidades, e como aluno adquiri atitudes positivas e negativas "gostar ou não gostar em relação a Matemática. Em relação "Aprendizagem significativas", refere-se à teoria de David Ausubel, mencionado por Ronca (1980), apresenta como ocorre aprendizagem significativa e a mecânica e de sua importâncias.

2 Referencial teórico

2.1 História educacional

Para que possamos entender um pouco sobre a formação das professoras, vamos fazer um precário percurso na história da educação, da trajetória das leis, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1948 a 1997.

De acordo com Aranha (2006), em 1948 foi apresentado o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) apresentada pelo ministro Clemente Mariani, com a colaboração de educadores da escolanovista e de católico tradicionalistas sob orientação de Lourenço Filho. A finalidade era oferecer uma educação igualitária a todos, mas a sua publicação aconteceu treze anos depois, em 1961.

Segundo Aranha (2006), nestes treze anos foram marcados por desentendimentos e com isso muitos projetos e emendas a fim de adequar a LDB. , mas essas adequações em sua maioria era para beneficiar a elite, a população que mais precisava de uma educação com qualidade ficava à penúria Aranha (2006).

Uma dessas divergências estava relacionada aos ensinos privado e a publico e os recursos das verbas, que de acordo com Aranha (2006), o deputado Carlos Lacerda apresentou substitutivo no qual defendia a escola privada e colocava a competência do Estado a suprir com verbas publicas tanto a escolas oficiais e quanto as particulares. Porém os pioneiros da educação nova reconhecia que existiam duas redes de ensino, mas não concordavam que as redes particulares recebessem recursos financeiros da pública.

E, mesmo com tantos impasses a publicação da Lei 4.024 (LDB) ocorreu em 1961 que, segundo Torres (2007), havia falhas em relação à formação dos professores do ensino primário, que acontecia em escola Normal, em nível de curso técnico, enquanto que a formação de professores para ensino médio era realizada em faculdades de filosofia, ciência e letras e das disciplinas especificas de ensino médio técnico em cursos especiais técnico. Nacarato/Mengali/Passos (2009), faz o mesmo comentário que o professores de educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental não necessariamente precisam cursar uma graduação de pedagogia para que possam exercer tal função.

Assim, na Lei 4024, entre os artigos 53 a 61, a formação de docentes compreendia-se:

> a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
>
> b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.
>
> Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.
>
> Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.
>
> Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.
>
> Art. 57. A formação de professôres, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.
>
> Art. 58. Vetado.
>
> Art. 59. A formação de professôres para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.
>
> Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professôres para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

> Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas vetado.
>
> Art. 61. O magistério nos estabelecimentos ... vetado ... de ensino médio só poderá ser exercido por professôres registrados no órgão competente.

Percebe-se que nesta época a formação dos professores não era valorizada, não havia um olhar que este poderia fazer diferença nas transformações sociais do país, já que o mesmo vivia um momento difícil. (Torres, 2007)

Em 1988 houve a aprovação da Constituição que garantia alguns direitos que na LDB não previa, havendo a necessidade de elaborar leis complementares e, com isso, a nova Lei de Diretrizes Curriculares e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com publicação em dezembro de 1996 com a Lei 9.394.

A formação dos professores passou a exigir que estes para atuar na educação básica tivessem que cursar nível superior e de graduação plena, porém mantém a formação mínima em nível de curso técnico.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em
>
> nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades
>
> e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o
>
> exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do
>
> ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (.....)

A LDB propõe tambémno artigo 26, que os currículos do ensino fundamental e médio tivessem uma base nacional, no qual padroniza os currículos. Segundo Nacarato/Mengali/Passos (2009), foi então a Secretária de Educação do Ensino Fundamental e do Ministério da Educação e Desporto elaborou o currículo nacional que é Parâmetro Curricular Nacional (PCNs), por sua vez, abrange quatro ciclos 1° ciclo: 1° e 2° series, 2° ciclo: 3° e 4° series, 3° ciclo: 5° e 6° series e 4° ciclo: 7° e 8° series.

De acordo com esses autores, o PCN de Matemática trouxe como relevante o trabalho dos conceitos e dos procedimentos matemático, como aberturas para utilização de recursos para solução de problemas. Com a publicação do PCN, o Ministério da Educação da Cultura (MEC), buscou investir em melhorias para os livros didáticos, porém, apesar da avaliação e a necessidade de estar de acordo com os princípios teórico-metodológicos do PCN, alguns ainda permanecem com um nível de exigência de baixa qualidade.

Outro ponto é que exige que os professores sejam conhecedores dos conceitos matemáticos, mas as suas orientações são vagas:

> “O conhecimento da historia dos conceitos matemáticos precisa fazer parte da formação dos professores para que tenham elementos que lhes permitam mostrar aos alunos a Matemática como ciência que não trata de verdades eternas infalíveis e

> imutáveis, mas como ciência dinâmica, sempre aberta a incorporação de novos conhecimentos" (Brasil, 1997 p.37)

Em síntese a educação teve várias mudanças, contudo parece ainda não ter contemplado todas as necessidades, dentre essas a formação dos professores.

3.2 Formação do pedagogo.

Ao considerar a história da educação com vista às dificuldades encontradas pelos alunos do ensino fundamental e médio, conforme resultados das avaliações de larga escala, segundo os resultados da prova aplicada em 2011 da Prova Brasil, mais de 40% dos alunos no terceiro ano do ensino fundamental nas escolas da região de Campinas tem grau desprezível em relação ao conteúdo de matemática, assim torna-se cada vez mais relevante à formação de professores. Lembrando que os desconhecimentos tidos pelos professores propiciarão uma desqualificação contínua e progressiva do ensino, visto que partem deles a educação formal.

A revista nova escola publicou uma pesquisa realizada nos EUA que a qualidade do professor tem influencia diretamente no desempenho dos alunos. Nesta pesquisa dois alunos com os mesmos resultados e as mesmas faixas etárias foram avaliados, resultando em melhor rendimento o aluno com professor de maior conhecimento, onde seu avanço se deu de 50% para 90% e a piora de 50% para 37% no aluno com professor de baixo rendimento (CUMULATIVE AND RESIDUAL FFECTS STUDENT ACADEMIC ACHIEVEMENT, APUD: NOVA ESCOLA2008, 61).

Segundo Gurgel (2006), o currículo dos cursos Pedagogia no Brasil, não prepara o profissional para a realidade queirá enfrentar. De acordo com os especialistas, entrevistados pela Revista Nova Escola, os cursos de pedagogia deveriam ser mais eficientes e apreciar as didáticas especifica, pois elas é que irão dar alicerce para o ensino e garantir uma aprendizagem.

Neste sentido Curi (2006), afirma que as disciplinas voltadas para área de Matemática dos cursos de Pedagogia tem uma precariedade nos conteúdos matemáticos e nas suas didáticas e que geralmente as disciplina são: Metodologia do Ensino de Matemática, Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática, Estatística aplicada à Educação, Matemática Básica.

Assim, na metodologia do ensino de matemática as aulas são voltadas para as metodologias a respeito dos temas de matemáticas para series iniciais e outros trabalham tópicos do PCN. (Curi, 2006). Os conteúdos e metodologia de ensino de Matemática acabam integrando o conteúdo matemático, que segundo Curi, 2006, em sua maioria trabalham os conteúdos "a construção do número e as quatros operações com números naturais", o tema geometria é pouco explorado, pois segundo autora os formadores tem pouco domínio e não considera relevante (Curi, 2006, pg 6).

A estática aplicada à Educação, segundo Curi, 2006, nestes cursos dão ênfase para conceitos de estáticas, técnicas de amostragem, organização de dados entre outros. E a matemática básica, de acordo com Curi (2006), os temas das aulas são conteúdos de series iniciais do fundamental, alguns temas importantes como Geometria, Medidas e Tratamento da informação não fazem parte do currículo.

De acordo com Gurgel (2006), muitos professores terminam seus cursos e ao deparar-se com uma sala de aula sente-se frustrados por não ter conhecimentos suficientes e muitos não tem habilidades para transmitir esse conhecimento.

Isso mostra que as faculdades públicas ou privadas devem priorizar as disciplinas especificas, e futuramente, aumentar essas cargas horárias, tentando assim, oferecer aos graduandos aulas que possibilitam sentir-se mais seguros ao transmitir o conhecimento. (Martins/Santomauro/Ratier 2008).

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCN), é necessário que os conceitos de matemáticas faça parte de sua formação, assim ele terá domínio sobre o conteúdo e poderá mostrar, aos seus alunos, a Matemática de forma dinâmica e significativa.

Além de saber os conteúdos é importante que o professor saiba quando os seus alunos estão preparados para aprender estes novos conteúdos matemáticos. Segundo com Ausubel (1968), para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa o professor tem que aproveitar as informações e as experiências do aluno e a partir disso devem-se planejar aulas em que o aluno se interesse e que novo material seja extremamente significativo.

Neste sentido Brito (1996) menciona que o professor deve respeitar o desenvolvimento cognitivo, pois tem que estar adequado e sua capacidade de abstração estar amadurecida para apreender o conteúdo novo, caso contrário este aluno poderá originar atitudes negativas em relação à Matemática.

2.2 Habilidades matemáticas e atitudes postivas.

Para melhor entendimento sobre o desenvolvimento do futuro pedagogo vamos entender como é importante os alunos desenvolverem habilidades e adquirir atitudes positivas em relação à matemática.

2.2.1 - Habilidades matemáticas

O psicólogo russo Vadim A. Krutetskii (1976) realizou estudo sobre as estruturas das habilidades matemáticas e teve como objeto de estudo alunos e professores a fim de analisar se as habilidades são inatas ou adquiridas. (Krutetskii apud Brito, 2010).

Assim definiu que as habilidades são de características psicológicas individuais, das quais as exigências as atividades matemáticas escolares são atendidas de forma rápida, fácil e meticuloso dos conhecimentos, capacidades e hábitos matemáticos. Ele descreve ainda estágios do pensamento durante a solução de problemas, os quais são citados por Brito, 2005:

> 1. Obtenção da informação matemática, que se refere à habilidade para formalizar a percepção do material matemático e para compreender a estrutura formal do problema...
>
> 2. Processamento da informação matemática, que se refere à habilidade de elaboração das estruturas matemáticas, sendo constituído pelos seguintes componentes: a.habilidade para pensar logicamente na área das relações espaciais e quantitativas, números e símbolos alfabéticos e à habilidade para pensar em símbolos matemáticos; b. habilidade para generalizar de forma abrangente e rápida...; c. habilidade para "resumir" os processos matemáticos e os sistemas correspondentes de operações, além das habilidades para pensar através das estruturas reduzidas; d. flexibilidade dos processos mentais na atividade matemática; e. inclinação pela claridade, simplicidade, economia e racionalidade da solução; f. habilidade para uma rápida e livre reconstrução do processo mental.
>
> 3. Retenção da informação matemática que se refere à existência de uma memória matemática...

> 4. Existência de um componente geral sintético, que está ligado a existência de um tipo de "mente" matemática. (Brito, 2005, p. 59)

Brito aponta ainda que o desenvolvimento das habilidades matemáticas pode ser estimulado através de atividades como: solução de problemas; aplicação da matemática em situações cotidianas; prontidão para a racionalidade dos resultados (a conferência dos resultados); estimativa e aproximação; habilidades apropriadas de cálculos; geometria; medidas; tabelas, diagramas e gráficos; uso da matemática como predição e o uso de computadores. (Brito, 2005)

Segundo ela as habilidades básicas podem ser aprendidas e desenvolvidas, onde as estruturas mentais tornam-se cada vez mais complexo. Sendo assim a escola tem o papel importante de formar pensadores e para que isso ocorra o professor tem que desenvolver estas habilidades através de atividades planejadas e adequadas, como já citadas.

As instituições não valorizam os alunos que tem varias habilidades, pois segundo autora eles apreciam as habilidades analíticas, aquelas que se dão por meio da "memorização". Sendo assim a habilidade criativa fica prejudicada, já que esta possibilita que o aluno crie algo que seja inserido, com uma importância social.

Sendo assim todos nos temos habilidades, basta que ela seja desenvolvida. Lima (2001) menciona que as habilidades aparecem e é ampliada ao decorrer de uma atividade, poderá temporária e não depende apenas de uma habilidade única e sim de conjunto de habilidades, mas com falta de alguma a outra poderá ser compensada.

2.2.2 – Atitudes

Segundo Brito (2010), além das habilidades o aluno precisa ter uma atitude positiva em relação a mesma, assim obterá êxito em sua execução. Nesta pesquisa abordaremos as atitudes em relação à Matemática, as fundamentações são baseadas na tese doutorado da Brito (2010).

Brito define atitude:

> Uma disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências indivíduo. Além disso, apresenta componentes do domínio afetivo, cognitivo e motor. (BRITO, 1996, p.11).

Neste sentido autora menciona que atitudes são adquiridas e não estáveis, mudam de acordo com as situações e com ambiente, modificam ao percorrer da sua vida. Notou-se que as atitudes em relação a Matemática podem ser positiva ou negativa, no sentido de gostar ou não gostar dela.

Segundo Brito (2011), as atitudes negativas, surge quando o aluno passa ter dificuldades com o estudo, podendo o aluno fica com aversão a ela, dependendo da intensidade dessa atitude. Assim, há a necessidade do professor acompanhar a aprendizagem do aluno bem como identificar suas atitudes frente à disciplina, pois o condicionamento dado por ele pode promover no aluno uma inversão de sentimentos, tanto de positivo para negativo quanto o inverso, além do mais pode levá-lo a desenvolver interesses, desinteresses, aprendizagem ou não. É fato também que essa responsabilidade não está apenas para o professor, pois se sabe que a influencia também ocorre através da família e de outras pessoas que são importantes para o aprendiz.

De acordo com Britto (2010), os professores mais preparados e que se interessa pela dificuldade do aluno, parece influenciar nas atitudes e no desempenho dos alunos. As atitudes dos pais também influenciam nas atitudes dos alunos, pois quando os pais se interessam e dá

atenção necessária para a formação do seu filho, sente mais confiante e sabe que poderá ter ajuda para compartilhar suas ansiedades e assim ter mais sucesso.

Brito (1996) relaciona atitude com a Matemática:

> A atitude em relação à Matemática apresenta relação com a ansiedade, as habilidades, as crenças de autoeficácia, os fatores sociais e sobre a influência dos pais, é dependente do gênero e é afetada pelas atitudes e pela motivação dos professores de Matemática. (BRITO, 2010, p.202)

Neste sentido Toledo (2009), menciona que o professor consegue melhores resultados, quando o mesmo se envolve com o desenvolvimento dos seus alunos e que este processo é longo por isso é necessário que o professor tenha consciência sobre aprendizagem e a qualidade.

É necessário que ao longo desse processo o professor seja ouvinte e deixe aberto para que os alunos façam questionamentos. Esses comportamentos promovem atenção e o interesse dos alunos, esses acabam adquirindo atitudes positivas em relação aprendizagem à matemática.

Parece que o futuro pedagogo vem com uma atitude negativa, em relação à Matemática desde suma formação básica, quando chegam à faculdade ansiedade e isso influenciam as suas atitudes quando vão atuar. Segundo Brito (2010), na sua tese doutorado alega que os alunos apresentam um melhor desempenho quando suas atitudes são positivas em relação matemática.

2. 4 - Aprendizagem significativa.

De acordo com Ronca (1980), que estudou sobre aprendizagem significativa na visão de David Ausubel, aprendizagem significativa ocorre quando a estrutura cognitiva do aluno esta desenvolvida e preparada para aprender o assunto novo, professor tem que investigar a historia dos alunos e suas experiências.

De acordo com Parâmetros Curriculares de Matemática, para que haja um processo de construção de conceitos o professor precisa adquirir conhecimentos para que possa repassa-lo de forma significativa para o aluno. Assim se faz necessário que professor averigue quais as reais condições de cada aluno e se os mesmos estão preparados. Em relação ao ensino de matemática é necessário que o aluno apreenda com significado a partir das experiências vivenciadas por ele, portanto o professor tem que investigar a historia dos alunos e suas experiências.

Assim,:

> ".. para que ocorra realmente a aprendizagem significativa, não basta que o novo material seja não arbitrário e substancialmente relacionável a correspondentes ideias relevantes, no sentido abstrato do termo (à ideias pertinentes que alguns seres humanos poderiam aprender em circunstancias apropriadas). É necessário também que tal conteúdo ideativo esteja disponível na estrutura cognitiva daquele aprendiz particular"(Ausubel APUD: Ronca 1980).

Segundo Ronca (1980), o ponto central está na vivencia proporcionada aos alunos no interior da sala de aula. A aprendizagem vem de mudanças nos conceitos já construídos pelo responsável pelo seu aprender, então o aluno tem o papel decisivo no próprio processo de aprendizagem.

Neste sentido o aluno deve mostrar uma predisposição positiva em relação a aprendizagem significativa. Porém, Ronca (1980) menciona que no Brasil há falta dessa predisposição, portanto os alunos tem preferencia para aprendizagem mecânica. Na aprendizagem mecânica o seu conhecimento é adquirido através da "memorização", geralmente isso ocorre porque os professores querem resposta igual àquelas que o mesmo ensinou.

De acordo com Ronca (1980), a aprendizagem mecânica é arbitraria e o aluno não consegue associar o real significado em situações diferentes, além que aprendizagem mecânica interfere em novo aprendizado.

O professor tem que atuar como mediador da aprendizagem e as relações interpessoais são de suma importância e fundamental, assim o professor tem que agir como facilitador de processos para aprendizagem se complete.

Para ocorrer facilitação da aprendizagem significativa, segundo Ronca (1980), o professor tem que utilizar de estratégias que facilite esse aprendizado, a fim de alcançar de estrutura cognitiva adequada que utilize conceitos amplos e com objetivos claros.

3 Metodologia

Essa pesquisa foi qualitativa e exploratória, realizada através de estudos bibliográficos através de livros, teses de doutorado, revistas, leis, artigos científicos entre outros.

Segundo Rodrigues (2007), objetivo da pesquisa exploratória é "Proporcionar maior familiaridade com o problema; Levantamento bibliográfico ou entrevista; Pesquisa bibliográfica ou estudo de caso", (RODRIGUES, 2007).

4 Resultados e discussões

Ao percorrer aos estudos das analises acima, presume-se que educação esteve sempre em discussão, desde a educação básica à formação superior, dentre essas leis que pareciam imparciais, mas defendia a minoria "elite", os que mais precisavam não era beneficiados nas leis. Houve varias manifestações por conta dessas politica e de certa forma teve mudanças, algumas foram positivas. A formação do futuro professor é uma delas, antes bastava ter o nível médio, mas percebeu que havia a necessidade melhorar a formação desse profissional, então passou a exigir a formação em nível superior.

Apesar dessas transformações tem-se percebido que os alunos terminam os seus cursos com ausência de conhecimento do conteúdo de matemático, mas parece que isso vem com os alunos desde a sua formação básica e quando chega ao nível superior essa carência continua.

Em base das pesquisas analisadas percebe que as instituições de ensino não valorizam suficientes as disciplina especifica em relação à matemática, assim os futuros professores não desenvolvem suas habilidades e alguns permanece com atitudes negativas (não gostam), em relação a matemática. Assim quando irão lecionar não conseguirão passar uma aprendizagem significativa aos seus alunos, muitos desses por não ter vivenciado uma experiência positiva em relação a disciplina não vão desenvolver a habilidades importantes para ampliar seus conhecimentos. A cada dia há mais pesquisa relacionada à formação dos professores e quais caminhos devem percorrer para que amplie seus conhecimentos e possa melhorar suas metodologias de ensino.

5 Considerações Finais

O estudo trouxe informações positivas quanto o conhecimento do futuro pedagogo em relação à Matemática, e que falta deste exerce influencia muito grande sobre o desenvolvimento dos alunos.

Foi visto também que a Lei de Diretrizes e Bases esperou treze anos para ser promulgada e quando foi não atendia as necessidades da época então a reformularam no qual determinou que a formação dos professores para atuar na educação básica tivesse nível superior.

É importante que o professor respeite o processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, já que vimos que à estrutura cognitiva deve estar amadurecida e preparada para receber o novo conhecimento, pois caso isso não ocorra o aluno terá uma atitude negativa em relação à Matemática e não estará disposta a ter uma aprendizagem significativa.

Outro fator importante no conhecimento de Matemática são as habilidades, características psicológicas individuais, das quais as exigências as atividades matemáticas escolares são atendidas de forma rápida, fácil e meticuloso dos conhecimentos, capacidades e hábitos matemáticos.

A formação do futuro professor é extremamente importante, as instituições de ensino devem valorizar as disciplinas metodológicas e as didáticas. Assim ajudar a formar pensadores autônomos e que possam desenvolver habilidades através atividades planejadas e adequadas para cada nível de conhecimento dos seus alunos.

Agradecimentos

Primeiro a Deus, que me deu mais uma vez essa oportunidade. Aos meus pais, José Mario Guimarães Barbosa e Aparecida de Fátima Machado Barbosa, pelo incentivo e amor. Ao meu marido Reginaldo Aparecido Rodrigues, pela compreensão, companheirismo e respeito aos meus ideais. Aos meus filhos Vinicius Guimarães Ferrer, Maria Eduarda Guimarães Rodrigues e Rafael Guimarães Rodrigues, pela compreensão da minha ausência, pelo silêncio. Aos meus mestres que transmitiram conhecimento. À minha orientadora Profª Claudia Fabiana Gaiola, pela dedicação, atenção e disponibilidade e paciência. As minha amigas que sempre esteve ao meu lado nos momentos difíceis Maysa Veiga, Jessica Daiana Silva, Mariza Vidal. E as minhas colegas de trabalho da escola Mara, Marcia, Kely, Ariane, Jessica e Juliana Barriquelo.

Referencias bibliográficas

BRITO, Márcia Regina Ferreira de; DOBARRO, Viviane Rezi do**. Atitude e Crença de Autoeficacia: Relações com o Desempenho em Matemática**. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v.12, n.2, pp. 199-220, 2010.

BRITO, Marcia Regina Ferreira de, **AtitudesemRelaçãoàMatemáticaem Estudantes de 1°e 2° Graus**. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP. (Tese, Livre Docência em Educação) 1996.

BRITO, Márcia Regina Ferreira de; DOBARRO, Viviane Rezi do. **Um Estudo sobre Habilidade Na Solução de Problemas de Geometria**. REnCiMa, v. 1, n. 1, p. 34-46, 2010.

BRITO, Marcia Regina Ferreira de, **Psicologiada Educação Matemática: Teoria e Pesquisa.** Florianopolis Isular, 2005.

LACERDA, Sara Miranda de; Dissertação do Mestrado: **O Aluno Concluinte do Curso de Pedagogia e o ensino de Matemática nas Series Inicias** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2010.

LIMA, Valéria Scomparim. **Habilidadesmatemáticas**. Tese de doutorado. 2001.

CURI, Edda; **Formação de professores polivalentes: uma analise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos.** Tese Doutorado. Programa de Educação de Matemática, PUC/SP, 2004

CURI, Edda; **AMatemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.

CURI, Edda; **A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas de mandas brasileiras**. Revista Iberoamericana de Educacion, Universidade Cruzeiro do Sul, ISSN:1681-5683, 2006.

NARCATO, Adair Mendes, MENGALI, Brenda Leme da Silva, PASSOS, Cármen Lucia Brancaglion; **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender** – Belo Horizonte: Autentica Editora. 2009

WAJSKOP, Gisela. **Aomesmotempo**, **tãopertoetãolonge**, Nova Escola, Pg.53 São Paulo. Editora Abril Ano XXIII n° 216 outubro 2008.

GURGEL, Thais. **Aomesmotempo**, **tãopertoetãolonge**, Nova Escola, Pg 54 a 53 São Paulo. Editora Abril Ano XXIII n° 216 outubro 2008.

MARTINS, Ana Rita; SANTOMAURO, Beatriz; RATIER, Rodrigo. **Elespodeminspirarabuscaporsoluções**. Nova Escola. P 58 a 61 São Paulo. Editora Abril Ano XXIII n° 216 outubro 2008.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Historia da educação e da pedagogia: Geral e Brasil.** 3 edição São Paulo: Moderna. 2006

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Brasilia MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Brasília: MEC, 1996.

RONCA, Antônio Carlos C. **Omodelo de ensino de David Ausubel**. IN: Penteado W.M. A Psicologia e ensino. São Paulo: Papelivros, 1980.

TOLEDO, Marília de Almeida; TOLEDO, Mauro de Almeida; **Teoriae prática de matemática: como dois e dois,** volume único: livro de professor – 1° edição, São Paulo: FDT, 2009.

TORRES, Maria Licia. A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade educação, 2007.

RODRIGUES,Willian Costa. **Metodologia Cientifica**, FAETEC/IST. Paracambi, 2007.

Disponível em: http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2012/04/indice-aponta-dificuldade-de-aprendizado-de-alunos-de-campinas.html acessado em 12/09/2013

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm acessado em: 10/08/2013

Disponivelem:http://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.796-2013?OpenDocument/ LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.
acessado em 12/09/2013

AS ESCOLAS DO TRABALHO NA MODERNIDADE ANTE A ESCOLA DO TRABALHO DE ANTON S. MAKARENKO

UMA ANÁLISE CRÍTICA AO ENSINO TÉCNICO CONTEMPORÂNEO

Renan Lemos Siqueira[93]

Antonio Carlos Dias Junior[94]

Resumo

O artigo busca refletir sobre as bases da educação propostas pelo pedagogo russo Anton SemiónovichMakarenko (1888-1939) no que se refere, especificamente, à sua proposta de ensino tendo em vista a educação na União Soviética. São analisados alguns dos princípios deste modelo de educação, voltada para o trabalho e para a formação do cidadão soviético. Também oferecemos um contraponto deste modelo tendo em vista o atual ensino técnico.

Palavras-chave: Anton SemiónovichMakarenko (1888-1939), Educação Técnica, União Soviética.

Abstract

Thepaper aims toreflect aboutthe foundationsof educationproposed by theRussianpedagogueAnton SemiónovichMakarenko(1888-1939), in relationspecificallyto yourteaching proposalaimed ateducationin the Soviet Union. We analyzed someof the principlesof this model ofeducation oriented towardwork and forthe formation of theSoviet citizen. We also offera counterpointof this modelin view of thecurrenttechnical education.

Keywords:*Anton SemiónovichMakarenko(1888-1939), Technical Education, Soviet Union.*

[93]Aluno do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Email: renan_cavs@hotmail.com.

[94] Doutor e Pós-doutorando em Sociologia pela UNICAMP. Professor das Faculdades Network. E-mail: acdiasjr@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade fazer uma breve análise da escola do trabalho idealizada pelo pedagogo russo Anton SemiónovichMakarenko (1888-1939), a quem é dado o mérito pela criação da *Colônia Gorki* e pelo desenvolvimento de alguns conceitos pedagógicos através de sua maneira única de educar através do trabalho coletivo. Makarenko idealizou a escola do trabalho de maneira que esta fosse substancialmente diferente da escola tradicional vigente em sua época.

Nesse sentido, o pensamento pedagógico makarenkiano pode ser considerado como inovador, visto que a organização do trabalho pedagógico de sua recém formada escola apresentou-se como uma novidade para uma sociedade em transição do tzarismo para o comunismo, transição esta que causou muitas mudanças sociais e políticas na Rússia. Makarenko idealizou uma escola que atendesse a todos, porém seus primeiros educandos foram crianças órfãs de guerra e delinquentes juvenis que, para muitos, não tinham reabilitação.

No decorrer do trabalho serão analisadas brevemente algumas das obras para a construção da hipótese segundo a qual, em Makarenko, as escolas do trabalho realmente poderiam formar não apenas alunos, mas também trabalhadores conscientes de seu papel social e político, vale dizer, cidadãos não alienados em relação à sociedade em que viviam, pautada na igualdade e na partilha de tudo por todos (comunista).

2. O NASCIMENTO DA PEDAGOGIA COMUNISTA

Durante o processo de transição, na Rússia, do absolutismo tzarista para o comunismo e a formação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas– URSS – a partir de outubro de 1917, houve mudanças radicais em todas as áreas sociais no país.Obviamente, a educação também passou por mudanças em suas estruturas, mudanças essas que transformariam a maneira com a qual se enxergava a educação do homem, bem como o papel que este deveria ocupar em uma nova sociedade pautada no trabalho e no comunismo.

Na Rússia, durante o período tzarista, a educação não era de forma alguma estruturada para a camada pobre da sociedade, que representava a grande maiorianos anos de 1900. Antes da Revolução de 1917, quase toda a economia russa era baseada na agricultura, o que contribuía

ainda mais para o atraso na industrialização e para o analfabetismo da população. Entretanto, com o nascimento do Estado Socialista, a educação passou a ser pensada para uma nova classe que estava surgindo, a classe trabalhadora.

Essa classe foi fundamental para o renascimento da Rússia como URSS, e o atraso industrial e escolar antes reproduzido pelo governo dos tzares deu lugar a uma reformulação social de proporções gigantescas.Sobre a revolução e a transformação na educação pública, Capriles observa que.

> A revolução socialista de outubro de 1917 provocou mudanças radicais na organização da instrução pública. A escola privada desapareceu, e o sistema escolar adquiriu um caráter democrático. Todos os povosda jovem União das Repúblicas Socialistas Soviéticas obtiveram o direito de desenvolver sua própria cultura em suas próprias escolas (CAPRILES, 1989, p. 28).

Para que as mudanças ocorridas na educação na URSS fossem mantidas e ampliadas, havia a necessidade de que houvesse professores e pedagogos que, em conjunto ao novo sistema educacional, lutassem contra o capitalismo e, ao mesmo tempo, difundissem o novo ideal comunista, ou seja, os professores e pedagogos seriam os responsáveis pela continuação daquilo que se alcançou com a revolução.

A Rússia já sofria com a crise decorrente de sua participação na primeira guerra mundial (1914-1918). O país, como observado, baseava sua economia na agricultura, e qualquer período em que se deixasse de trabalhar massivamente o campo (como nos esforços de guerra), poderia dar início a uma crise econômica. Ciente dessa situação, a monarquia tzarista, ainda assim, ordenou que o alistamento militar fosse obrigatório, o que obrigou os trabalhadores do campo a deixar suas atividades e rumar para as frentes de batalha, mergulhando o país em uma primeiragrande crise econômica e social.

Passados os eventos revolucionários de outubro de 1917 – que culminaram na criação do Comissariado do Povo Para a Instrução Pública - e a crise que havia assolado a Rússia durante a primeira guerra mundial,o país começava atravessar uma segunda crise, agravada posteriormente por uma guerra civil (1918-1921), que teve início por conta de ideias políticos divergentes aos comunistas, ou seja, o fato de o país haver acabado de sair de um regime monárquico e estar em transição para outro tornou-se atrativo para diversos matizes políticos formarem suas milícias e partirem para o conflito na esperança de saírem vencedores e, assim, assumirem o controle do país. Essa guerra obrigou os soviéticos a mobilizarem suas forças

humanas e materiais para a defesa de seus ideais. Assim sendo, o governo soviético determinou que o segundo maior orçamento estatal fosse aplicado na instrução popular (CAPRILES, 1989).

Apesar de atravessar outra crise, era claro que os interesses soviéticos estavam ligados à instrução massiva da sociedade no sentido de erradicar o analfabetismo que assolava a Rússia há séculos.A preocupação com a educação do povo soviético se dava pela necessidade de educar um novo homem, ou seja, não era apenas a preocupação com o analfabetismo em si, pois não adiantaria instruir os cidadão e acabar com o analfabetismo se, de fato, essa educação não condissesse com os moldes socialistas. Em outras palavras, seria inadmissível que, em pleno Estado Soviético, fossem formados cidadãos através de uma educação capitalista.

Daí a necessidade de não somente instruir o povo e tirá-los da ignorância e do analfabetismo; era preciso também que a educação propiciasse a formação de um novo homem, capaz de desempenhar as mais variadas funções dentro da sociedade comunista.

Esse aspecto é colocado por Makarenko da seguinte forma.

> Nós não podemos simplesmente educar um ser humano, não temos o direito de empreender o trabalho educativo, sem colocarmos perante nós um determinado objetivo político (MAKARENKO, 1989, p. 54)

Moisey M. Pistrak (1888-1937) outro grande nome da pedagogia socialista que contribuiu enormemente para o desenvolvimento deste “novo homem” durante o período de reforma da educação soviética. Pistrak, assim como Makarenko, acreditava em uma educação na qual a autogestão e a auto-organização dos alunos faziam a diferença nos meios escolares.Diferente de Makarenko, Pistrak escreveu suas experiências pedagógicas baseadas no trabalho que desenvolveu na Escola de Lepechinsky e no contato com outras escolas primárias e com a educação infantil (PISTRAK, 2000). Pistrak baseava seu trabalho na autogestão e auto-organização dos educandos.

Entre os anos de 1918 e 1925 algumas instituições de ensino nos moldes de internato foram criadas na Rússia afim de que nelas fossem resolvidos os problemas relacionados à prática que a nova pedagogia socialista deveria seguir. Estas escolas foram criadas também com o propósito de aliar educação ao trabalho, pois o novo homem soviético, segundo a ideologia vigente, emergiria através de uma educação diferenciada, voltada para a aplicação da prática laboral aos estudos.

Entretanto, o maior problema colocado para que fosse feita uma reforma educacional, além de recursos e dos professores necessários para tal, residia numa urgente mudança radical nas próprias bases educacionais em seu sentido mais abrangente, para além de uma reformulação da pedagogia tradicional então vigente.

Quanto a isso, Tragtenberg observa que.

> Pistrak percebia que isso era insuficiente numa época revolucionária, e enfatizava a necessidade de criar uma nova instituição escolar na sua estrutura e no seu espírito, suprimindo a contradição entre a necessidade de criar um novo tipo de homem e as formas da educação tradicional (TRAGTENBERG, 1986, p. 9)

Embora buscassem os mesmos objetivos,Pistrak e Makarenko realizaram suas experiências de maneira diversa: enquanto este iniciou sua "revolução" pedagógica trabalhando com jovens marginais em sua colônia Gorki - que apresentaremos com detalhes no decorrer do trabalho, aquele trabalhou em uma colônia com educandos não-delinquentes.

3. MAKARENKO E A COLÔNIA MAXIM GORKI

Anton SemiónovitchMakarenko nasceu no dia 13 de março de 1888, na cidade ucraniana de Bielopólie, província de Kharkov, próximo a Kiev, capital da Ucrânia. Makarenko foi filho de um operário de Kharkov, e(se comparado aos dias de hoje) ingressou relativamente tarde naescola, aos 7 anos, tendo sido matriculado na então escola primária, cuja duração era de dois ano.Apesar de sua fragilidade e saúde delicada, aos cinco anos já sabia ler.

Makarenko teve uma formação primária notável para o seu padrão financeiro. Apesar de não pertencer a uma família de muitas posses, seu pai cuidou para que ele tivesse uma educação de boa qualidade - e de fato a teve. Após terminar a escola primária, estudou na Escola Urbana de Krementchug por seis anos, que foram de grande valia na sua formação intelectual e moral.

Embora estivesse pronto para ingressar no ensino superior, não pôde fazê-lo, pois o governo tzarista vigente proibia que os estudantes, após terminarem o que podemos chamar de ensino secundário, ingressassem no diretamente neste grau de ensino, como uma forma de cerceamento e controle. De toda forma, Makarenko alcança uma grande conquistaem 1904,aos

dezesseis anos: termina o ginasial com notas máximas em todas as matérias. Como estava em idade de decidir o futuro, optou por ser professor e ingressou num curso que,em poucos meses, formava profissionais de ensino para magistério primário (CAPRILES, 1989).

Com o passar dos anos e apesar das dificuldades financeiras, Makarenkocontinua a estudar e, em 1917,forma-se com louvor no ensino superior, iniciando seu trabalho pedagógico. Em 1920 recebe um convite para tomar a direção de uma espécie de escola experimental, chamada então de colônia pedagógica experimental. Data deste convite sua experiência inicial com a escola do trabalho.

Makarenko nos conta em seu livro *Poema Pedagógico*(1989) toda sua trajetória, bem como da formação da colônia, que posteriormente receberia o nome de *ColôniaMaxim Gorki*- em alusão a Máximo Gorki, escritor russo que, durante a infância, conheceu de perto a pobreza e a dureza da vida.Desde o início da formação dacolônia, Makarenko passou toda a sorte de dificuldades, desde estruturais até as dificuldades com os primeiros educandos.

Podemos notar isso em suas palavras.

> Pelos cantos dos barracões havia toda sorte de tralha amontoada, mas objetos úteis de fato não havia. Seguindo certos sinais mais recentes, foi-me possível recuperar algumas coisas de valor, surripiadas nos últimos dias. Eram elas: uma vetusta semeadeira, oito bancadas de marceneiro cambaias, um cavalo capado, e ex-garanhão quirguiz, de 30 anos de idade, e um sino de bronze (MAKARENKO, 1989, p. 16).

Em relação aos primeiros educandos, o educador faz uma série de observações, e descreve de maneira bem detalhada como foi seu primeiro encontro com eles.

> No dia quatro de dezembrochegaram à Colônia os primeiros seis educandos e me entregaram um fabuloso pacote com cinco enormes selos de lacre. O pacote continha os seus dossiês. Quatro deles tinham dezoito anos, foram- nos enviados por assalto domiciliar à mão armada, e dois eram mais jovens acusados de furto. Os nossos educandos estavam magnificamente trajados, de culotes de montar e botas elegantes. Tinham os cabelos cortados à última moda. Esses não tinham nenhum jeito de crianças abandonadas.(MAKARENKO, 1989, p. 20).

Obviamente, não seria e nem foi uma tarefa fácil, pois além de não ter a estrutura adequada para trabalhar, Makarenko percebeu que, ainda mais difícil que educar os alunos, seria devolver-lhes a cidadania e a dignidade, ambas há muito perdidas durante o período das

revoluções e guerras civis que tanto mexeram com as bases do país,e que deixaram muitos na miséria, fazendo milhares de órfãos que acabariam envolvidos em atos de delinquência. Algumas destas crianças e destes jovens tiveram a sorte de terem sido acolhidos e ressocializados por Makarenko.

Durante sua experiência na Colônia Gorki,Makarenko prezou muito pela disciplina, pela pontualidade e pelo trabalho coletivo, todos considerados importantes para o bom andamento da instituição. Seu modo de educar era bastante singular, pois pautava-se não só na sala de aula, mas também no trabalho propriamente dito.

Em vários trechos de sua obra *Poema Pedagógico*Makarenko tentar deixar claro que todas as conquistas obtidas na Colônia se deram pelo esforço do trabalho coletivo de seus educandos, fomentado por ele. O coletivo, para Makarenko, representava uma das bases da sociedade, o que significava que cada educando deveria entender-se como uma engrenagem na tarefa pela sociedade comunista, ou seja, cada um desempenharia uma importante função em proldo coletivo, o que traria benefícios comuns a todos, e não apenas àquele que está a desempenhar determinada função.

Quando indagado sobre ao fato de as crianças trabalharem,Makarenko ressaltava a importância de educá-las para serem bons cidadãos e trabalhadores, tendo em vista que a escola soviética deveria formar um novo homem que pudesse contribuir com seu trabalho e seu intelecto para o crescimento da sociedade comunista. Para ele não se deveria, portanto, separar o trabalho físico do intelectual, pois o trabalho mental deveria preparar para o bom desempenho de uma atividade física (neste caso, laboral).

A este respeito, diz que.

> Verificou-se que o ensino na escola e a produção determinam inexoravelmente a personalidade, porque ambos os processos eliminam a linha divisória entre o trabalho físico e o intelectual, formando assim cidadãos altamente qualificados.(MAKARENKO, 1989, p. 28).

De início, muitas revoltas surgiram por parte dos educandos no que dizia respeito ao modelo de educaçãobaseado no trabalho, sobretudo pelo fato de que, nas ruas, não era preciso trabalhar para se conseguir o sustento. Com efeito, para alguns alunos da Colônia Gorki, era mais fácil roubar do que trabalhar para conseguir sobreviver, o que os levava, em muitos casos, a se negar a desempenhar qualquer funçãolaboral.

Para o educador, os alunos ainda não entendiam o valor do companheirismo e do trabalho coletivo.Na tentativa de fazê-los entender tais princípios, em um momento de fúria e cansaço, Makarenko acabou por agredir um de seus educandos, conforme o relato a seguir.

> Certa manhã de inverno, sugeri a Zadórov que fosse rachar lenha para a cozinha e ouvi a costumeira resposta alegra e zombeteira:
> -Vai rachar você mesmo, vocês são muitos aqui!
> Era a primeira vez que ele me tratava por "você".
> Ofendido e encolerizado, levado ao desespero e a fúria por todos os meses precedentes, levantei o braço e apliquei um bofetão na cara de Zadórov. Bati com força e ele não se aguentou de pé e caiu sobre a estufa. Bati mais uma vez, agarrei-o pelos colarinhos, suspendi-o e o esbofeteei pela terceira vez (MAKARENKO, 1989, p. 25).[95]

Mesmo em face deste tipo de resistência, Makarenkoseguiu adiante com sua escola e,ao que tudo indica, obteve resultados que foram além do que era esperado (tendo em vista os fins que buscava)através do seu modo de trabalho. Conseguiu formar homens e mulheres que até então não tinham perspectiva de futuro em trabalhadores comprometidos com o futuro da União Soviética e com o seu próprio futuro. Seu trabalho pedagógico consistia na autogestão, na auto-organização e no trabalho coletivo; além de aliar a teoria aprendida durante as aulas que ministrava na colônia ao trabalho laboral, pois segundo ele teoria e prática devem andar juntos, até porque todo o conhecimento que é transmitido tem a finalidade de formar o educando para a vida em sociedade, e isto engloba todas as funções do cidadão.

Para Makarenko, era imprescindível que a escola preparasse o indivíduo para a vida em sociedade, ou seja, era necessário que ela propiciasse o contato do educando com a sociedade, com a política e com a natureza, para que assim o educando pudesse já na escola aprender a participar das decisões sociais que posteriormente fariam parte da sua vida no pós-escola.

Para que o aluno aprendesse a participar da vida e das decisões em sociedade era necessário, com efeito, que lhe fosse dada voz ativa na escola, o que, para o autor, antes de sua proposta educacional, não era possível. A escola, na visão de Makarenko, não teria sentido caso

[95]Faz-se importante ressaltar que a pedagogia e o trabalho pedagógico de Makarenko não foram pautados na agressão física ou em qualquer tipo de violência como um *expediente cotidiano*; pelo contrário, o pedagogo não acredita nesta maneira de educar: "é preciso notar, entretanto, que nem por um momento eu pensei ter encontrado na violência alguma receita pedagógica." (MAKARENKO, 1989, p. 29).

não preparasse, de fato, o aluno para a vida, e se os conteúdos ministrados nela não servissem para o cotidianoda vida social e política, bem como para o trabalho.

Para que esta finalidade fosse atingida, eram elencadas funções a todos os educandos da comuna, desde atividades braçais como plantar, colher, ficar de "guarda" lavar, recolher a neve ou limpar as salasde aula, até funções administrativas e políticas, como participação nas assembleias internas para as discussões sobre o andamento da comuna e dos comunheiros, passando por atividades culturais, como a prática da música, da dança, doteatro, atividades físicas.

Essa maneira de educar criada por Makarenko provou ter bons resultados ao longo dos anos, transformando delinquentes sem futuro em cidadãos soviéticos. Mesmo após a sua morte, em 1939,seu modelo educacional continuou a servir de base para muitas escolas dentro e fora da URSS. Makarenko manteve-se fiel a seu modelo de educação até a sua morte, pois segundoele e muitos de seus educandos, o seu modelo educava para a "felicidade".

4. AS BASES DO ENSINO DAS ESCOLAS TÉCNICAS MODERNAS

Na contemporaneidade, deparamo-nos com diversos modelos educacionais, e cada um deles busca firmar-se como *o*modelo infalível de educação. Vimos, com o passar dos anos, que um dos modelos de ensino que mais se sobressaiu foi o técnico, amplamente difundido e defendido pelo sistema capitalista, e uma prova disto são as ETEC´s (Escolas Técnicas) que surgem no Brasil quase que diariamente. Quando analisamos as bases e os objetivos destas escolas técnicas modernas, vemos nelas algumas características*aparentemente* muito parecidas com as utilizadas há quase um século nas comunas dirigidas por Makarenko.

Makarenko formava em suas comunas cidadãos por meio da educação, e também exímios trabalhadores por meio das atividades laborais desempenhadas na comuna. Vale ressaltar que os educandos conheciam os processos de todos os trabalhos realizados na comuna, na tentativa de estarem preparados para ocupar qualquer cargo em qualquer lugar na sociedade soviética. A educação na comuna, com efeito, buscava fazer com que o indivíduo tivesse contato com o processo completo de determinada função, pois no Estado soviético a versatilidade e adaptabilidade eram as qualidades que todos deveriam ter. No mais, pensava-se, quando o trabalhador tem uma educação completa aliada à prática, esta deve oferecer-lhe um contato pleno com todos os processos de produção (sem esquecer é claro, do trabalho coletivo), formando-se assim um trabalhador não alienado.

As escolas técnicas modernas pretender fazer o mesmo, porém sabemos que, diferente das escolas do trabalho soviéticas, o educando conhece apenas uma fração do processo de produção (que domina), mas quando não pode mais, por alguma razão, desempenhar o processo ao qual se especializou, é descartado e logo colocam outro em seu lugar. Contudo, se ele conhecesse todo o processo de fabricação do produto (seja ele qual for), poder-se-ia realocá-lo em outra função, fazendo com que ele se sentisse útil, além de o manter no emprego.

Para a engrenagem capitalista, no entanto, não éinteressante fornecer uma educação que propicie o conhecimento global do processo de produção, que revelaria, por conseguinte, o nascedouro das desigualdades e das alienações. Na sociedade capitalista, a escola funciona como um divisor entre o apto e o inapto, entre o aprovado e o reprovado, ou seja, qualquer indivíduo que não se encaixe no perfil buscado pelo que a sociedade exige é prontamente descartado. A hierarquização da sociedade em classes é o principal fator que contribui para essa "seleção" dos indivíduos; a escola, inserida no modelo e na lógicas capitalista não consegue trabalhar com as diversidades, e parece que jamais conseguirá (MARX, 1983, ALTUSSER, 1974).

Makarenko já dizia que uma das principais dificuldades da escola residente em, exatamente, trabalhar com as diferenças dos indivíduos.

> O aspecto mais perigoso continuará a ser por muito tempo o medo perante a diversidade humana, a incapacidade de construir um todo equilibrado na base das diferenças. Por isso [...] cortar todos pelo mesmo molde, meter o ser humano num chavão estereotipado, educar uma série reduzida de seres humanos, parece uma tarefa mais fácil do que a educação diferenciada. A propósito, este erro foi cometido pelos espartanos e pelos jesuítas na sua época(MAKARENKO, 1989, p. 47).

De certa forma, é mais cômodo elaborar propostas educacionais que sobrepujem as diferenças em prol de uma educação que favoreça um estereótipo ou uma determinada classe, ou mesmo uma educação que visea formação padrão de todos os indivíduos e que ignore a singularidade de cada um em prol de um ideal social (no caso, o ideal capitalista). O ostracismo social, sustentado pela burguesia liberal, tem sido um dos grandes responsáveis pela desigualdade educacional e pela desigualdade social.

A disputa, incutida desde a mais tenra idade escolar, fortalece o ideal implantado de acordo com os moldes capitalistas segundo os quais só os mais fortes, os mais inteligentes, e os que têm uma boa condição de financeira e social poderão vir a ser bem sucedidos na vida; quem

não possui nenhuma destas características pré-estabelecidas deve, com sua luta e esforço, enquadrar-se ao “perfil desejado”.

Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) filósofo francês considerado um dos grandes nomes do anarquismo moderno, foi um crítico feroz dos ideais burgueses, e também dos comunistas. Algumas das ideias de Proudhon iam de encontro aos preceitos comunistas de educação e de organização social. Contudo, embora a essência do anarquismo e do socialismo fossem divergentes, elas ainda assim entrelaçavam-se em alguns pontos chave.

No que diz respeito à educação, Proudhon aponta a mesma crítica que Makarenko fez ao sistema de educação capitalista, que prioriza a mão de obra barata e explorada e que suga dos operários muito mais que a sua força de trabalho. Quando se tem em conta uma sociedade estruturada no trabalho coletivo, todos os cidadãos têm o mesmo valor, e não são vistos como peças que podem ser trocadas a qualquer momento e por qualquer motivo: são peças importantes e de valor inestimável para o bom andamento coletivo da sociedade.

Sobre a educação capitalista baseada em Proudhon, Silvio Gallo diz que.

> É óbvio que esta sociedade hierarquizada preconizará uma educação hierarquizada. A classe dominante precisará receber, por intermédio da educação, os meios e os conhecimentos necessários para dominar todo o processo de produção, circulação e consumo, podendo manter-se em posição de proprietária e gerente dos meios de produção(GALLO, 1995, p. 47).

Outro ideal de Proudhon que foi defendido por Makarenko é o de que os trabalhadores deveriam sem civilizados e livres, e não indivíduos alienados e escravos do sistema de produção. Para isto, segundo Proudhon,somente uma educação de qualidade, garantida pelo Estado, seriaadequada para evitar tais mazelas.

> O que pedimos [...] é uma educação seriamente liberal, à altura do sufrágio universal, e que concorra, com as instituições de mutualidade e de garantias, com a associação operária e a federação das comunas e províncias, para manter um certo nível entre as corporações, as condições e as fortunas [...] Queremos trabalhadores civilizados e livres (PROUDHON, 1975, Apud GALLO, 1995, p. 48).

5. CONCLUSÃO

O presente estudo não deve ser considerado como acabado, mas como uma reflexão inicial sobre os problemas em análise. O trabalho representa, portanto, uma tentativa de estabelecer um paralelo entre os modelos atuais de educação e os construídos pelo pedagogo soviético apresentado. Gostaríamos de ressalta que uma das grandes dificuldades encontradas para a elaboração do trabalho se refere à escassez de documentos acerca da construção e consolidação do modelo de educação soviética, e principalmente o modelo de educação pensado nesse contexto por Makarenko.

Podemos considerar o avanço educacional da antiga União Soviética como um marco importante, que serviu de espelho para muitos outros modelos educacionais que surgiram depois. Acreditamos que os ideais de sociedade e de educação lá construídos foram os que mais se aproximaram dos ideais daqueles que anseiam por igualdade social e por uma instrução pública de qualidade.

Esperamos que esta breve análise possa servir de inspiração para que outros pesquisadores possam buscar entender a educação soviética, e talvez nela se inspirar para construir outros métodos educacionais alternativos ao modelo vigente, na tentativa de fornecer às nossas crianças a importância que outrora fora dada pelos soviéticos às suas crianças, que serão o futuro da nossa geração.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1974.

CAPRILES, *R. Makarenko: O nascimento da pedagogia socialista.*São Paulo: Scipione,1989.

GALLO, S.*Pedagogia do risco*. São Paulo: Papirus, 1995.

MAKARENKO, *A.S. Poema Pedagógico.*São Paulo: Brasiliense, 1989.

MAKARENKO, *A S. Problemas da Educação.* São Paulo: Progresso, 1986.

MARX. K. *O Capital. Crítica de economia política*. São Paulo: Abril, 1983.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

TRAGTENBERG, *M. Pistrak: Fundamentos da escola do trabalho.* São Paulo: Brasiliense

NORMAS PARA PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS CIENTÍFICO

1 Tipos de Trabalhos

Artigos de Pesquisa: apresentação de trabalhos científicos com até 15 páginas;

2 Formatação

Formato e Configurações
Word
Papel A4
Margens**:** Superior 3 cm; Inferior 2 cm; Esquerda 3 cm; Direita 2 cm

Tipo de fonte
Times New Roman

Título
Título do artigo (em letras maiúsculas): Fonte 14; centralizado (negrito)

Seção e Subseção
Negrito, a primeira letra maiúscula sem recuo, alinhada à esquerda. Fonte 12.

Autor
Nome do(s) autor(es): Fonte 12; alinhado à direita

Nota de rodapé
Nomes(s) do(s) autores, breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo, endereço eletrônico, identificado na primeira página. Fonte 10, alinhado à esquerda.

Resumo, *Abstract* e palavras chaves
Resumo: com, no máximo, 200 palavras, redigir em um único parágrafo, sem recuo, fonte 12.
A*bstract*: resumo em inglês, fonte 12 e em itálico.
Palavras chave; *keywords*: fonte 12; até seis palavras;

Texto
Corpo do texto: fonte 12 (justificado)

Numeração de páginas

Todas as folhas do trabalho devem ser contadas sequencialmente, no canto superior direito da folha.

Espaçamento
Entrelinhas: simples
Recuo no começo do parágrafo: 1 cm (texto)

Alinhamento
Justificado

Referências
As referências devem seguir as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 6023 – 2002)

Figuras e Tabelas
Figuras: legenda abaixo, centralizada, com fonte 10;
Tabelas: título acima, centralizada, com fonte 10;

3. Elementos de composição de trabalhos (Conforme NBR 6022/2003 e NBR 14724/2002)

1 Introdução
Parte inicial do artigo, onde em que devem constar a delimitação do assunto tratado, os objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do artigo.

2 Referencial teórico (Revisão bibliográfica)
Parte principal do texto, que contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto tratado. Divide-se em seções e subseções, que variam em função da abordagem do tema e do método.

3 Metodologia
A Metodologia que fará a descrição de todos os meios utilizados para elaboração e catalogação da pesquisa e resultados dela.

4 Resultado e discussão
Partição a qual deverá evidenciar e discutir efetivamente todos os resultados obtidos no estudo proposto.

5 Considerações finais
Parte final do texto, na qual se apresentam conclusões correspondentes aos objetivos ou hipóteses.

Referências
Elementos obrigatório, elaborado conforme a NBR 6023.

nwk.edu.br