



UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA
FACULDADE UNIFICADA DO ESTADO DE
SÃO PAULO

BIMESTRAL. Maio-Junho, v.2 n.3 (2020)
ISSN 2675-1186



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

Maio-Junho, v.2, n.3 (2020)

ISSN 2675-1186

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof.^a MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof.^a MSc Claudineia Lopes (FAUESP)
Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo (FAUESP)
Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)
Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)
Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)
Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos (FAUESP)

UNIFICADA: Revista Multidisciplinar da FAUESP – v.2 n.3 (Maio-Junho, 2020). Mauá: Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP) 2019 -

Bimestral.
ISSN 2675-1186

CDD 370

Bibliotecário Responsável:

Emerson Gustavo Nifa
Registro: Sp-010281/O

SUMÁRIO

- | | |
|---|----------------|
| A APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO UM OLHAR SOBRE SUA PRODUÇÃO DE TEXTO
Aline Abade Reis Santos | 1-16 |
| O TRABALHO COM AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS SOBRE INDÍGENAS E NEGROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Gilmaria Silva de Oliveira Scher | 17-28 |
| A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO RECURSO PARA MUDANÇA DE HÁBITOS FÍSICOS E SEUS CONFLITOS INTERNOS DE ATUAÇÃO
Gustavo Varela Santos | 28-39 |
| EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ABORDAGEM MATEMÁTICA E SOCIAL
Ana Alice Nogueira do Nascimento | 40-54 |
| GESTÃO PÚBLICA
Marcus Mendes | 55-67 |
| UM PANORAMA DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: PERÍODO COLONIAL AO CÓDIGO DE 1927
Leiliane Dala Costa Rodrigues | 68-86 |
| O PAPEL DO PSICOPEDAGO NA RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E MENOR INFRATOR
Clóvis Dias dos Passos | 87-104 |
| A AFETIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR
Lilian de Jesus Paulo Ulian | 105-120 |
| METODOLOGIAS ALFABETIZADORAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM
Aparecida Akemi Akiba | 121-133 |
| A CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA FASE SENSÓRIO-MOTORA
Cyntia Cristina Alves | 134-147 |
| A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Tatiana Barros Lemos | 148-157 |
| O JOGO COMO CRIAÇÃO DRAMATÚRGICA NA ESCOLA COM ÊNFASE EM PROJETO EDUCACIONAL
Renata de Sousa Spott | 158-178 |



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

Maio-Junho, v.2, n.3 (2020)

ISSN 2675-1186

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof.^a MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof.^a MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos

(FAUESP)

UNIFICADA: Revista Multidisciplinar da FAUESP – v.2 n.3 (Maio-Junho, 2020). Mauá: Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP) 2019 -

Bimestral.
ISSN 2675-1186

CDD 370

Bibliotecário Responsável:

Emerson Gustavo Nifa
Registro: Sp-010281/O

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVIMENTO DO PROJETO 179-190

Valéria Lopes Nascimento

ALGUNS TIPOS DE TEATROS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 191-206

Cindy Tomazelli da Cunha



**A APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO:
UM OLHAR SOBRE SUA PRODUÇÃO DE TEXTO**

**LEARNING OF THE DEAF STUDENT:
A LOOK AT YOUR TEXT PRODUCTION**

Aline Abade Reis Santos¹

RESUMO

O presente artigo reflete sobre quem é o indivíduo surdo, qual a sua real necessidade de aprendizagem e como ocorre a sua aprendizagem de Língua Portuguesa. O texto mostra quem é considerado surdo, quais são os níveis de surdez e reflete sobre a identidade surda, pois muitos surdos sentem vergonha de sua condição, forçando-se a viver em mundo oralizado e tendo dificuldades de aprendizagem sem que suas necessidades especiais de aprendizagem sejam consideradas. A pesquisa também mostrou as características da Língua Brasileira de Sinais – a LIBRAS, revelando as suas diferenças em relação à Língua Portuguesa. Este fator é de extrema importância para a análise da aquisição de Língua Portuguesa escrita, devido a alguns equívocos na sintaxe de Língua Portuguesa que são recorrentes em alunos surdos. Conclui-se que ainda há um longo caminho a trilhar para que a aprendizagem do aluno surdo ocorra de maneira coerente com as suas necessidades, garantindo que a LIBRAS seja utilizada dentro do ambiente escolar e que a sua aprendizagem ocorra principalmente nesta língua.

PALAVRAS-CHAVE: LIBRAS. Educação Especial. Produção de Textos. Alunos Surdos.

ABSTRACT

This article reflects on who the deaf individual is, what their real need for learning is and how their Portuguese language learning occurs. The text shows who is considered deaf, what are the levels of deafness and reflects on deaf identity, as many deaf people feel ashamed of their condition, forcing themselves to live in an oralized world and having learning difficulties without their special learning needs. considered. The research also showed the characteristics of the Brazilian Sign Language - LIBRAS, revealing its differences in relation to the Portuguese Language. This factor is extremely important for the analysis of written Portuguese language acquisition, due to some mistakes in Portuguese language syntax that are recurrent in deaf students. We conclude that there is still a long way to go for the deaf student's learning to occur in a manner

¹ Licenciada em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, Bacharel em Edição de Textos, Estudante de Pedagogia, Professora de Língua Inglesa na Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: alineabade@gmail.com

consistent with his needs, ensuring that LIBRAS is used within the school environment and that his learning takes place mainly in this language.

Keywords: LIBRAS. Special education. Text Production. Deaf Students.

INTRODUÇÃO

Quantas pessoas conhecem a Língua Brasileira de Sinais? Quantas têm investido na aprendizagem da Língua de Sinais? Quantos surdos recebem educação de qualidade? Quem sabe o que é LIBRAS?

Atualmente, vemos um grande movimento pela inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em várias regiões do país. Porém, não têm sido avaliadas as condições necessárias para que seja feita a inclusão destes alunos.

No caso de alunos com deficiência auditiva, não tem sido considerada a sua especificidade de perceber as coisas do mundo. O recurso sensorial utilizado pelo surdo para sua comunicação é o campo visual. Toda a comunicação do surdo é feita por este canal e se ele é desrespeitado acaba trazendo grandes prejuízos para a sua educação. A interação com o aluno quando realizada pelo campo oral/auditivo leva a uma forma de exclusão do surdo dentro da sala de aula.

Além do modo de interação ser diferente, o surdo possui especificidades que também requerem atenção para que ocorra sua aprendizagem. Para que a educação do surdo seja feita de maneira coerente com as suas características, é preciso que a comunicação com ele seja na língua que lhe serve como identificadora das coisas que estão no mundo. Além disso, ser educado em sua primeira língua, aquela que o insere nos processos comunicativos, faz com que as coisas que o cercam ganhem sentido.

A proposta deste trabalho é realizar uma reflexão sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa de surdos no ensino regular e especial.

Os esclarecimentos sobre as características e identidade da pessoa surda, sobre a comunicação que lhe é própria – LIBRAS - sobre sua educação e especificidade de escrita foram fundamentados em autoridades sobre a área da surdez.

1. A SURDEZ

A surdez é uma deficiência sensorial que não é visível fisicamente, porém atinge uma pequena parte da anatomia do indivíduo. O termo surdez é utilizado apenas para perda auditiva severa e profunda. Ela não é uma doença, como afirma Spinelli (2002),

mas “é uma alteração de uma função sensorial”. A surdez pode ser caracterizada como dificuldade para ouvir sons que estão ao redor no nosso dia-a-dia. É considerado “surdo” alguém que possui dificuldades para ouvir e capta vibrações acima de 91 dB. A pessoa considerada com perda auditiva é a que não capta abaixo de 27 dB. Quanto maior for a intensidade requerida para ouvir, mais forte é a perda auditiva. A surdez e deficiência auditiva são classificadas conforme segue:

- Leve: de 27 a 40 dB - No ambiente escolar, possui dificuldade para ouvir sons distantes. Pessoas com este tipo de surdez pode precisar sentar-se em lugar preferencial em sala de aula;
- Moderada: de 41 a 70 dB – Em uma sala de aula, consegue compreender uma conversa, mas não consegue acompanhar uma discussão. O indivíduo com este tipo de surdez tende a usar aparelho auditivo;
- Severa: 71 a 90 dB – Para ser inserido em uma escola, precisa usar aparelho auditivo, participar de um treinamento auditivo e treinamento em fala e linguagem;
- Profunda: acima de 90 dB - Os indivíduos com este tipo de surdez tendem a confiar mais em sua visão do que na audição. Este indivíduo é considerado surdo.

São várias as causas da surdez. Segundo Boone & Plante (1994), elas podem ser classificadas em: pré-natais, perinatais e pós-natais. Entre as causas pré-natais há a rubéola intra-uterina, toxoplasmose, citomegalovírus, diabetes, sífilis, irradiação, hipóxia, uso de drogas ototóxicas e o alcoolismo materno. Entre as causas perinatais tem-se a anóxia-hipóxia, parto traumático, parto pré-maturo e herpes materna. As causas pós-natais no que há de mais comum há a hipoxia, anoxia, infecção, eritroblastose fetal e sarampo, caxumba, meningite, encefalite, além da exposição a ruídos ou pressões intensas e acidentes. Entra também como causa da surdez a idade avançada.

A surdez e manifestações segundo a concepção e Boone e Plante (1994):

- *Perda auditiva condutiva*: No caso de crianças, este tipo de surdez ocorre quando há algum modo de interrupção de transmissão do som. A maneira mais típica deste tipo de perda auditiva vem da otite média, que acontece quando o ouvido médio fica inflamado, levando, na maioria das vezes, “à exsudação do ouvido médio” e ao “acúmulo de líquido por trás do tímpano”. Já com os adultos, a perda condutiva ocorre com infecções no ouvido ou por voar de avião, por exemplo, quando se experimenta uma pressão entre o

ouvido médio e a atmosfera. Neste caso, ocorre uma perda auditiva condutiva temporária secundária. Este tipo de perda auditiva pode ser causado também por alergias e infecções ouvido-nariz-garganta. Outra maneira de perda auditiva condutiva em adultos é decorrente da otosclerose, ocorrida quando *“o estribo começa a ser encapsulado por um tecido esponjoso e torna-se fixo na janela oval, interferindo seriamente na transmissão de vibrações ossiculares, via janela oral, para dentro da porção coclear do ouvido interno”*. A perda auditiva condutiva também pode ser ocasionada por traumas no ouvido externo ou tumores, sejam eles benignos ou malignos.

- *Perda auditiva neurossensorial*: As crianças podem experimentar este tipo de perda auditiva quando há algum dano nas células ciliadas da cóclea ou fibras nervosas no nervo auditivo, que é o oitavo nervo craniano. Este tipo de perda é menos comum nas crianças relacionadas às perdas condutivas.
- *Perda auditiva mista*: Este tipo de perda auditiva é apresentado apenas em algumas crianças. Pode ser causado pela mãe ter contraído rubéola durante a gravidez. Porém, este tipo de perda auditiva pode ter um tratamento médico feito com sucesso.

1.1 O indivíduo surdo e sua identidade

Um aspecto importante a respeito da surdez é a questão da “Identidade Surda”. Esta ‘Identidade’ decorre de fatores fisiológicos ligados ao tipo de surdez e de sua característica sócio cultural.

Vários estudos têm apontado que os surdos enfrentam diversas dificuldades em sua trajetória educacional, devido à limitação auditiva e a oral.

Alguns autores acreditam que o surdo pode sofrer com problemas emocionais, sociais e cognitivos por causa do atraso da linguagem. Estes problemas podem influenciar nos processos de aprendizagem e na definição de sua identidade.

Perlin (1998) aponta em seus estudos que existem cinco categorias de identidade surda que se diferem mostrando uma heterogeneidade na formação destes grupos. Estes grupos são classificados em:

- a) *Identidade flutuante*: o surdo se manifesta e vive de acordo com o mundo do ouvinte, ele rejeita a cultura surda, porém reconhece sua surdez e a necessidade de saber a Língua de Sinais;
- b) *Identidade híbrida*: surdos que nasceram ouvintes e foram perdendo a audição gradativamente que dependem da língua de sinais para a comunicação e seu pensamento está na dependência da linguagem oral;
- c) *Identidade de transição*: o contato do surdo com a comunidade surda é feito tardiamente e ocorre uma transição de linguagem visual-oral para a linguagem visual sinalizada causando um conflito cultural;
- d) *Identidade inconformada*: o surdo se considera “inferior” por não conseguir interpretar a identidade ouvinte;
- e) *Identidade surda*: esta identidade é representada por surdos que assumem a sua surdez e desenvolvem a sua experiência de mundo em Língua de Sinais.

Esses dados corroboram para evidenciar que os surdos não formam um grupo homogêneo, pelo contrário, formam grupos que diferem entre si, com qualquer outro grupo humano.

Muitos surdos, que reconhecem sua surdez, a sua identidade surda ou se sentem desprezados pela sociedade ouvinte, preferem se relacionar com outros surdos, pois isto traz mais segurança e fortalece a sua identidade. Eles podem estabelecer um relacionamento contando suas histórias, problemas que enfrentam geralmente ocasionados pela problemática da comunicação, o que leva à formação da Comunidade Surda. Daí, surgem encontros em shoppings, em bares pela cidade, formam associações para relacionamento entre surdos e outras atividades feitas com os surdos.

A partir deste momento o indivíduo surdo “ganha voz”. Neste momento ele consegue se comunicar, ter liberdade de expressão. Não há barreiras para a sua comunicação, todos que estão presentes nestes encontros possuem as mesmas limitações, sendo assim, conseguem ter os mesmos sentimentos.

No Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) tem sido um local em que os surdos ganharam espaço. Neste espaço, eles podem se expressar, compartilhar idéias, pensamentos, medos e sentimentos que são apresentadas por meio de Teatro Surdo, Humor Surdo, Poesia Surda, Pintura surda, Escultura Surda e outras formas de expressão artística sem que tenham a interferência de um ouvinte refletindo sobre a visão de mundo surda. Interessante pensar que a FENEIS coloca em evidência a Integração do surdo. A palavra integração, segundo o dicionário, significa

reunir, ou seja, não chega a fazer uma unidade. Podem se reunir em um mesmo grupo com ouvintes, mas não se cria uma unidade.

1.2 Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

A Língua de Sinais é o sistema de significação utilizado para a comunicação dos surdos. Ela é considerada a língua natural dos surdos a partir do momento em que é adquirida por ele quando criança, sem que haja necessidade de um treinamento para que a aprenda.

Ela não é uma língua universal, cada país tem a sua própria língua de sinais. Aqui no Brasil, é usada a denominada LBS ou, mais utilizada, LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

A Língua de Sinais começou a ser utilizada no Brasil no século XIX. Em 1875, foi publicado o livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de Flausino da Gama, que foi o primeiro livro com os sinais “brasileiros”, pois era uma cópia dos sinais franceses com tradução para o português.

Segundo o que afirma a lingüista Tanya Amara Felipe, em depoimento à revista Língua Portuguesa (2008), haveria dois sistemas de sinais descritos por Gama, porém apenas um sobreviveu. A lingüista, em viagem aos Estados Unidos, pode observar que os sinais da ASL (American Sign Language) eram semelhantes aos do livro de Gama. Podendo comprovar o parentesco entre as três línguas de sinais: da França, do Brasil e dos Estados Unidos.

Em 1969, foi descoberto que no Brasil havia outra língua de sinais utilizada pelos índios urubus-caapores, residentes em Maranhão, que possui uma elevada taxa de pessoas surdas: a cada 76 pessoas ouvintes, uma é surda.

Na década de 80, começaram os primeiros estudos lingüísticos a respeito da Língua de Sinais e as primeiras instituições de apoio ao surdo foram constituídas.

A LIBRAS foi considerada uma língua oficial do Brasil em 24 de abril de 2002 pela Lei n. 10.436.

1.2.1 Características da Língua Brasileira de Sinais

A LIBRAS é uma língua visual-espacial que é articulada pelas mãos e expressões faciais e corporais, suprimindo a necessidade de comunicação entre os indivíduos surdos. Ela se distingue das línguas orais, que possuem como modalidade a oralidade/audição. Segundo Brito (1990) o canal visuo-espacial não é o preferido por grande parte dos indivíduos, porém torna-se uma alternativa mediante a ausência do canal mais utilizado, que é o oral/auditivo. Esta alternativa nos mostra o quão importante é a linguagem para o indivíduo.

Mesmo que o meio sensorial que é utilizado não sendo o favorito, a LIBRAS é composta por todas as categorias comuns em níveis de análise de uma língua oral: fonologia, semântica, morfologia e sintaxe. Isto tem sido comprovado por pesquisas feitas tanto no Brasil (com a LIBRAS) quanto nos Estados Unidos (com a ASL).

A LIBRAS também possui idioletos, que são maneiras individuais de cada indivíduo em seu modo de falar ou sinalizar, da mesma maneira que a Língua Portuguesa.

1.2.2 Os níveis de análise linguística aplicados à língua de sinais

Segundo Quadros (2004), a Fonologia é a ciência que estuda as unidades mínimas não-significativas de uma língua e a sua organização interna. Nas línguas orais, a fonologia baseia-se nos aspectos sonoros de uma língua que combinados formam as palavras. Na Língua de Sinais, o que forma estas unidades mínimas não-significativas é a configuração da mão, que unida com outras configurações formam os sinais. “Os movimentos e as direções são as unidades menores que formam as palavras”. (QUADROS, 2004, p. 18)



Imagem 1: AZAR - DESCULPAS

Percebemos por estas figuras que a configuração das mãos para formar os sinais de AZAR e DESCULPAS é a mesma, mas o local em que é articulado é diferente: ‘AZAR’ é sinalizado na direção do nariz e ‘DESCULPAS’ é sinalizado perto do queixo com dois movimentos repetidos.

As unidades mínimas também podem ser analisadas por meio de pares mínimos: Pares que apresentam apenas uma unidade que implica em mudança de significado apresentando, por tanto, uma determinada função fonológica na língua. (QUADROS, 2004, p. 18).

Podemos usar como exemplo para isto os sinais para OBEDECER e SABER que a única coisa que os diferem é a configuração das mãos, o movimento e o ponto de articulação permanecem os mesmos.

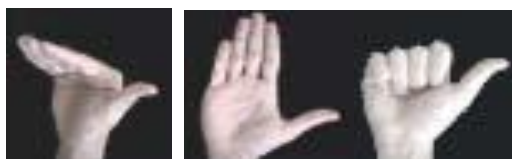


Imagem 2: OBEDECER - SABER

O ponto de articulação utilizado para a construção deste sinal é a testa, porém a configuração das mãos é diferente.

A Morfologia e a Sintaxe da Língua de Sinais são organizadas no *Espaço de Sinalização*, que é o lugar delimitado à frente daquele que sinaliza.

1.3 Educação de surdos

Não se sabe ao certo quando iniciou a Educação de Surdos no mundo, mas o primeiro fato de que se tenha ouvido falar é a respeito do bispo John of Bervely, que em 637 d.C ensinou um surdo a falar de maneira compreensível. Este acontecimento foi considerado um milagre. A igreja coloca-se como autora de metodologias e técnicas para ensino de surdos que se perderam no tempo. A partir do século XVIII, começam a surgir os primeiros educadores de surdos: Samuel Heineck (1729 – 1790), o abade Charles Michel de L'Epée (1712 – 1789) e Thomas Braidwood (1715 – 1806). Estes educadores foram os primeiros a desenvolver diferentes metodologias para a educação de surdos.

O abade L'Epée, em 1755, fundou a primeira escola pública para pessoas surdas em Paris.

No Brasil, no ano de 1857, foi criado por D. Pedro II o *Instituto de Nacional de Surdos-Mudos*, que atualmente é o denominado *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES). Esta instituição foi criada com o intuito de auxiliar na alfabetização dos surdos brasileiros.

1.3.1 O aluno surdo no ensino regular

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) diz que está comprovado cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para produção e reconhecimento da linguagem: sensorial, que usa os campos visuais e vocais (línguas orais) e o motor que usa a anatomia visual e das mãos e braços (língua de sinais), considerada língua natural dos surdos. No período de aquisição da linguagem, os surdos utilizam o segundo sistema, pois o primeiro está muito prejudicado. As crianças surdas tentam desenvolver alguma forma de linguagem, mesmo que nunca tenham tido contato com a língua de sinais. Neste período, elas não conhecem nem a língua de sinais e nem a oral/escrita. Quando elas aprendem estas línguas, entram em uma situação bilíngüe, que pode ter prejuízos conforme a maneira que estas línguas são ensinadas para esta criança.

Quando inserimos o aluno surdo em uma escola de ensino regular, os colocamos dentro do bilingüismo, pois existem dois tipos de linguagem ao redor do aluno. No caso dos alunos surdos nos referimos à língua de sinais e à língua portuguesa. As crianças surdas são locutoras naturais de uma língua que é adaptada às suas experiências de mundo e capacidades de compreensão que é a linguagem de sinais, considerada a primeira língua do surdo.

Os alunos surdos possuem um sistema de significação e interação com o mundo diferente aos das outras crianças e são poucos os educadores que conhecem o sistema de signos (ou linguagem de sinais) para conseguir dar aulas a eles. Além disso, quando o aluno surdo tem contato com a língua portuguesa escrita, ele entra em contato com a sua segunda língua.

Segundo Saussure (1970), a linguagem é formada por língua e fala servindo apenas para o processo comunicativo. A língua seria o aspecto social da linguagem, pois é compartilhada entre indivíduos de uma mesma comunidade e a fala seria o aspecto individual da linguagem, que possui características pessoais. Já Vygotsky (2000) afirma que a linguagem não se restringe apenas ao processo comunicativo, mas que por meio dela constitui-se o pensamento, e então o indivíduo. A linguagem seria tudo aquilo que envolve significação e permanece no sujeito mesmo quando não está em um processo comunicativo.

Bakhtin associa-se ao conceito de Vygotsky dizendo que a linguagem tem papel nos processos mentais e possui aspecto contextual e social. Para ele, língua e fala

permanecem ligadas e não separadas, como afirma Saussure. Com isto, quando o surdo experimenta atraso da linguagem, ele sofre danos sociais, emocionais e cognitivos, pois a linguagem não se resume apenas ao que Saussure dizia, mas assume papel no desenvolvimento cognitivo do surdo, como diz Vygotsky e Bakhtin.

Conclui-se então que é possível compreender que a fala não é o único meio de onde se cria significado para o surdo e sim toda e qualquer forma de significação. Esta significação não se restringe apenas a linguagem oral, mas a meios visuais, auditivos e outros. Com isso, há grande dificuldade de aprendizagem tanto da língua de sinais, quanto do português. Entra em vigor o que os especialistas chamam de bilingüismo. O bilingüismo tem sido a grande causa da evasão escolar dos surdos fazendo com que eles não se interessem pela língua portuguesa, sua aprendizagem e seus falantes. Eles se excluem do mundo em que vivem e são excluídos por um sistema educacional que é voltado à educação de alunos ouvintes, como afirma Lodi (2004).

Caporali & Dizeu (2005) afirmam que o surdo tem sido “barrado” pela sociedade de utilizar a sua forma de significação de mundo. Não conhecem a língua de sinais e sua importância para o surdo por causa da grande maioria oralizada. Grande parte do corpo docente das escolas brasileiras não está preparada para trabalhar com alunos surdos, pois não conhecem a Libras. Deste modo, o aluno surdo seria educado em Língua Portuguesa, mesmo não a compreendendo.

O aluno surdo precisa ser educado em sua língua materna, aquela que faz parte de sua realidade e que como propõe a Declaração de Salamanca (1994) no artigo 19:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, devia ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em língua nacional de signo. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente providas em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

A não-inclusão do aluno surdo em escolas de ensino regular garante ao aluno que ele tenha contato com a sua língua materna e com os falantes de sua língua.

A dificuldade do ensino de língua portuguesa também se dá porque o aluno surdo não quer que ela seja feita, pois não gostam dela. O surdo também deve quebrar este preconceito para que consiga aprender português tomando consciência da importância de aprender a Língua Portuguesa, conhecendo as diferenças entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

Pela falta de estrutura na educação de alunos surdos, percebe-se que há grande dificuldade no domínio da linguagem escrita, no que se diz a sua estrutura, comprometendo o processo comunicativo e a compreensão da língua escrita.

Faz-se essencial a participação de adultos surdos na educação da criança surda, para que ela conheça a sua língua, que muitas só passam a conhecê-las após um certo tempo, como afirma Caporali & Dizeu (2005). Além de servir como base para conhecimento da língua, a participação do professor surdo serve também como exemplo e incentivo para motivação deles, aumentando a auto-estima e os encorajando para lutar por seus direitos e continuarem a estudar. É necessário que os surdos tenham contato com sua língua e seus falantes. A atriz francesa Emmanuelle Laborit, que é surda, relata que só conheceu a linguagem de sinais após os seis anos e que antes de conhecer a linguagem, a sua vida era estranha, não havia nenhuma forma de interação com o mundo, ela não sabia quem era, nem tinha localização de tempo. A linguagem é indispensável para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Muitas instituições e ONG's têm feito um apelo a linguistas e educadores para que elaborem metodologias de ensino da língua portuguesa aos alunos surdos sem que haja a inclusão escolar.

1.3.1.1 Inclusão escolar

Segundo o dicionário Aurélio (2001), o termo inclusão está definido como “conter em si, inserir, introduzir, fazer parte”.

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou de origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos estão satisfeitas. (STAINBACK & STAINBACK, 2006, p. 21)

Sendo assim, a inclusão escolar procura promover a inserção de todos os indivíduos, sejam eles portadores de deficiência ou não, para que eles façam parte de um mesmo grupo, um mesmo conjunto em que todos tenham as suas necessidades educacionais satisfeitas. Porém, no caso de alunos surdos, estas necessidades educacionais não são supridas porque é necessária a educação em sua primeira língua, reafirmando o que propõe a Declaração de Salamanca (1994). Pensando em uma sociedade em que a maioria dos indivíduos é oralizada, ao ser feita a inclusão escolar a língua utilizada para o ensino seria a da maioria: o português oral.

1.4 A escrita do aluno surdo

Lodi (2004), afirma que a linguagem escrita é um instrumento de grande poder desde a época das Grandes Navegações. As pessoas que sabiam escrever eram consideradas as que mais possuíam poder. A escrita, até os dias de hoje, é um canal de comunicação de grande importância.

Muito se discute a respeito de qual o meio facilitador para a percepção do léxico pelo indivíduo surdo. Uma determinada linha teórica defende a utilização da língua de sinais como canal facilitador do desenvolvimento lexical e da comunicação de alunos surdos. A língua portuguesa escrita seria incorporada como segunda língua destes alunos.

A aquisição de linguagem, escrita, gestual ou oral, pelo indivíduo surdo é difícil pelo fato da maioria deles nascerem em lares ouvintes. Deste modo, há prejuízo tanto na percepção da linguagem oral quanto gestual, pois grande parte dos pais que são ouvintes não conhece a língua de sinais e isto prejudica a interação com seus filhos que são surdos, construindo uma “barreira lingüística” que traz danos ao “desenvolvimento lingüístico e social destas crianças”, como afirma Batista & Costa.

Em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino de língua brasileira de sinais e língua portuguesa, facultando-se a esses alunos e suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas. (2003, Apud BATISTA & COSTA, 2003, p. 156)

Devido a esse déficit da linguagem, são produzidos efeitos na escrita dos surdos, pois para que a produção da linguagem escrita seja realizada é necessário que haja a utilização de competências lingüísticas e metalingüísticas, que constituem a capacidade de análise ou reflexão em sua própria língua.

A escrita do aluno surdo é uma espécie de tradução da linguagem de sinais para a linguagem escrita. De acordo com as autoras, esta tradução seria realizada com base na “sinalização interior”, ou seja, o “léxico sinalizado” que o indivíduo surdo possui internalizado. O processamento do léxico é feito por intermediação da memória que as armazena em formato visual, depois o seu equivalente em LIBRAS e por último o aspecto semântico da palavra.

Então, da criança bilíngüe é esperado muito mais no desenvolvimento da escrita, uma vez que ela pensa e se comunica em língua de sinais, de natureza visual e quiroarticulatória, mas frente à tarefa de escrever espera-se que faça por meio de uma língua que possui natureza auditiva e fonoarticulatória. (Ibid, p. 158)

Quando o surdo é oralizado, a percepção dele é feita pela leitura labial. Isto pode auxiliar na aquisição de léxico e até mesmo no “desenvolvimento da consciência fonológica”, conforme afirmam as autoras, porém, as regras ortográficas são desrespeitadas, pois a leitura orofacial não permite este tipo de distinção. Batista & Costa (2003) afirmam que, os surdos oralizados acabam confundindo fonemas como /b/ e /p/, que são fonemas bilabiais, articulados pela junção dos lábios superior e inferior e /f/ e /v/, fonemas fricativos, articulados pela junção dos dentes no lábio inferior. Como o ponto de articulação é semelhante, quando ele for transcrever o que ele leu com os lábios, pode ocorrer uma alteração de um fonema para o outro.

Quando se pretende que o aluno surdo faça a correspondência grafema/fonema, deparamo-nos com a dificuldade de alguns dos sons, não sendo por ele percebidos, não poderem ser produzidos e, muito menos, traduzidos automaticamente em grafemas. (COPA & REGO, 1999, p. 42)

Com isso, vemos a importância da educação deste aluno ser feita em linguagem de sinais, para que sua linguagem escrita se desenvolva melhor. Assim, não é vista a possibilidade de um aluno surdo ser educado em linguagem oral, de forma que ele tenha uma aprendizagem de qualidade. A linguagem oral é geralmente usada na educação inclusiva. Um ensino realizado com a linguagem oral seria apenas admitido se o aluno surdo fosse submetido à estimulação auditiva, com uso de aparelhos auditivos, durante o período crítico de desenvolvimento lingüístico, que pode variar dos 2 aos 10 anos de idade.

De acordo com esses autores é de grande importância a aprendizagem da escrita para o indivíduo surdo, pois por meio deste canal eles podem acessar meios de informação ajudando a desenvolver a linguagem. Esta aprendizagem deve ser feita de um modo que faça o aluno utilizar a linguagem escrita de maneira criativa e funcional.

A escrita surda possui algumas características no início do processo de aprendizagem dela. Há grande ocorrência de:

- Vocabulário reduzido;
- Frases curtas;
- Erros frequentes de omissão, substituição e troca de ordem das palavras na frase;
- Uso inadequado de marcadores de tempo;
- Uso predominante de palavras de conteúdo (nomes e verbos);

- Ausência de partículas de ligação (artigos, conjunções...);
- Erros de concordância de gênero, número e pessoa;
- Dificuldades na compreensão (leitura) e no uso (produção) de frases complexas;
- Omissão, troca e substituições de letras e sílabas na palavra;
- Dificuldades no uso dos sinais de pontuação. (Ibid, p. 39-40)

Por isso, precisa-se de um trabalho minucioso durante o processo de aquisição da escrita. Esses autores afirmam que há a necessidade da utilização de textos com linguagem facilitada, ajuda com a estrutura de frases, introdução de elementos de discurso direto e expressões do dia-a-dia (coloquiais) e correção de vocabulário. Como atividades, a utilização de dicionários, livros ou qualquer outro tipo de material escrito pode auxiliar no desenvolvimento da escrita deste aluno. Além de elaboração de pesquisas em grupo, fichamentos e escrita de jornais escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda temos muito a caminhar em relação a inclusão escolar de alunos surdos. Muitos deles acabam sentindo-se excluídos do ambiente escolar devido as condições excludentes que acontecem ao seu redor.

Vivemos em uma sociedade em que poucas pessoas conhecem a Língua de Sinais, muito menos conseguem conversar com um indivíduo surdo sem ser por meio de leitura labial. Quando levamos isso para dentro do contexto escolar, isso não ocorre apenas em relação aluno-aluno, mas a todos os envolvidos na comunidade escolar. A escola precisa estar preparada para receber esta criança surda, seja fazendo o acolhimento deste aluno, mostrando aos outros que devem respeitá-lo, mas também oferecendo condições de aprendizagem para este aluno que muitas vezes chega em etapas finais do ensino sem a devida adaptação.

Após reflexão feita por meio desta pesquisa, conclui-se que a aprendizagem do aluno surdo precisa de uma atenção redobrada em relação ao desenvolvimento da sua escrita devido as diferenças existentes na estrutura linguística entre Língua Portuguesa e a LIBRAS. Deve-se refletir também em relação ao seu processo de inclusão, considerando sempre as suas necessidades, para que a inclusão ocorra de maneira efetiva.

A LIBRAS precisa estar presente no processo de aquisição da língua escrita devido ser considerada como a primeira língua deste aluno. Esta condição deve ser respeitada pelas entidades de educação considerando que a oralização pode ocasionar algumas confusões na escrita, principalmente para fonemas que tem o mesmo movimento labial.

Precisa-se também inferir condições para que este aluno se identifique como surdo, que possa assumir a sua identidade surda sem constrangimentos, fazendo do ambiente escolar um espaço acolhedor e de diversidade.

O aluno surdo precisa sentir-se parte da escola, ser respeitado, ter a sua língua respeitada no espaço escolar para que ele tenha um bom desenvolvimento de sua escrita e para que ele não se sinta completamente isolado dentro da escola. Precisamos trazer a sua cultura, a sua realidade para a sala de aula, fazendo com que ele se sinta parte integrante na comunidade escolar, evitando a sua evasão e melhorando as suas condições de vida que estão além dos muros da escola. Por vezes, a escola especial será considerada a saída para muitos especialistas por oferecer um espaço mais apropriado para este aluno e por lá ele ter todas as condições necessárias para desenvolver a sua aprendizagem. Mas precisamos que isso estenda-se para toda escola, seja ela especial ou regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Adriana de Souza; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Abordagens Comunicativas e os impasses na construção da escrita do português por crianças surdas.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.9, n. 2, p. 155-162, jul./dez. 2003.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BONINO, Raquel. **Os sotaques dos sinais.** Disponível em <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11431>. Acesso em 14/05/2020.

BOONE, Daniel R.; PLANTE, Elena. **Comunicação humana e seus distúrbios.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1995.

CAPORALI, Sueli Aparecida; DIZEU, Liliane C. Toscano de. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em 14/05/2020

CARVALHO, Orlene Lúcia et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a prática pedagógica.** Vol. I e II. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

- CHAPMAN, Robin S. **Processos e Distúrbios na Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COPA, Ana Maria; REGO, Dina. **Estratégias de intervenção em contexto escolar: o aluno surdo em contexto escolar**. Ministério da Educação de Portugal. Departamento de Educação Básica, Lisboa, 1999.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- INES. **Dicionário on-line de LIBRAS**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/libras/index.htm> Acesso em 14/05/2020
- LODI, Ana Cláudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. Dissertação. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo, Summus, 2006.
- MEIRELLES, Viviany; SPINILLO, Alina Galvão. **Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100015 Acesso em 14/05/2020
- PERLIN, G. T.T. **‘Identities Surdas’**. In SKILIAR, C. (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- QUADROS, Ronice Müller; **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- SPINELLI, Mauro. **‘O médico, o deficiente auditivo e sua família’**. In MASINI, Elcie F. Salzano (org). **Do sentido, pelos sentidos, para o sentido: sentidos das pessoas com deficiência sensorial**. Niterói: Intertexto, 2002.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William C. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WEEDWOOD, Barbara. **História Concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.



**O TRABALHO COM AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS SOBRE INDÍGENAS
E NEGROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**WORKING WITH ETHNIC-RACIAL ISSUES ABOUT INDIGENOUS AND BLACKS IN
CHILDREN'S EDUCATION**

Gilmara Silva de Oliveira Scher¹

RESUMO

O presente artigo discute a implementação das Leis nº 11.645/2008, que instituiu o ensino da cultura indígena nas escolas brasileiras, e da Lei nº 10.639/03 instituída a fim incluir e garantir o ensino das relações étnico-raciais referentes à cultura africana e afro-brasileira, tão importantes para conhecer a História do Brasil e a sua formação ao longo do tempo. Assim, justifica-se o presente artigo pelo fato de que ainda nos dias atuais, muitas escolas ainda tem dificuldade para trabalhar com o tema, e quando trabalham se limitam a desenvolver projetos voltados para o dia 19 de Abril, Dia do Índio e para o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. A ideia é trabalhar esses conceitos desde a Educação Infantil a fim de proporcionar as crianças o conhecimento dos aspectos positivos e as contribuições dessas duas etnias, trabalhando, por exemplo, contos e mitos, músicas, culinária, artes, entre outras atividades, que favoreçam não só o conhecimento, mas também o respeito por essas pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultura Indígena; Cultura Africana;

ABSTRACT

This article discusses the implementation of Laws nº 11.645/2008, which instituted the teaching of indigenous culture in Brazilian schools, and Law nº 10.639/03 established in order to include and guarantee the teaching of ethnic-racial relations related to African and Afro-Brazilian culture, which are so important for to know the history of Brazil and its formation over time. Thus, this article is justified by the fact that many schools still have difficulty working with the theme, and when they work they are limited to developing projects aimed at April 19, Indian Day and the day November 20th, Black Consciousness Day. The idea is to work on these concepts from Early Childhood Education in order to provide children with the knowledge of the positive aspects and contributions of these two ethnic groups, working, for example, short stories and myths, music, cuisine, arts, among other activities, which favor not only knowledge, but also respect for these people.

KEYWORDS: Education; Indigenous Culture; African Culture.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professora da rede municipal de São Paulo.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas atuais no Brasil trazem debate sobre as políticas de reconhecimento e consideração às diversidades socioculturais existentes. O debate referente às relações étnico-raciais no ensino de História e em outras disciplinas trazem as expressões socioculturais dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, partindo de reflexões a respeito da teoria e da prática.

O reconhecimento das diversidades socioculturais presentes na Carta Magna contribuíram para o Plano Decenal de Educação (1993-2003) e a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), que incluiu a discussão sobre a diversidade étnico-racial nos currículos da Educação Básica, destacando-se o Artigo 26 parágrafo 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem que: “[...] a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno das questões sociais” (PCNs, 2007, p. 23-24).

Isso ocorreu porque dentre outros países, o Brasil foi marcado por um regime escravocrata em que predominava as ideias e imposições eurocêntricas. Após um longo período baseado nesse regime, em que negros eram trazidos da África para trabalhar como escravos em condições extremamente precárias, substituindo muitas vezes os indígenas já escravizados, o estudo das duas culturas talvez venham para minimizar os erros do passado, fazendo a sociedade repensar sobre as questões étnico-raciais (SILVA, 2007).

No âmbito educacional, a orientação quanto ao conteúdo programático inclui a discussão de aspectos da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira caracterizando a formação da população brasileira ao longo da história, assim como o resgate as contribuições na área social, econômica e política brasileira.

Pensando nas Políticas Públicas para o povo negro vêm estas trazem inúmeras discussões a respeito do discurso e das práticas eurocêntricas, homogeneizadoras em relação aos processos sociais e educativos que ocorriam até então no Brasil, trazendo a tona questões relacionadas às relações étnico-raciais (BARBOSA, 2011).

Questões como o racismo e a discriminação, estão muito presentes no passado do povo brasileiro e infelizmente ainda estão presentes nos dias de hoje, havendo a necessidade da área da Educação fazer a diferença, discutindo temas referentes à cultura africana e afro-brasileira a fim de contribuir para a visão dos educandos e consequentemente da sociedade reconhecendo e valorizando sua origem, história social, cultural e política.

Por esse motivo a escola, apresenta consequentemente um papel fundamental para o desenvolvimento de uma educação igualitária, transformando o ambiente escolar em um lugar inclusivo e transformador. É importante que a escola desmistifique a mentalidade racista e discriminatória que ainda existe na sociedade brasileira, a fim de vencer a imposição e o pensamento etnocentrismo europeu e passando a valorizar as relações étnico-raciais (BRASIL, 2013).

De acordo com Abramovay (2006) a Lei nº 10.639/2003 foi instituída a fim de reparar os danos e as injustiças causadas sobre a população negra e seus descendentes desde a sua chegada ao Brasil, durante o regime escravocrata. A lei configura-se assim uma política afirmativa, a partir da influência dos diferentes movimentos sociais, baseados no resgate da cultura africana e afro-brasileira enaltecendo as suas contribuições para o país como um todo.

Candau (2011) discute a importância desses movimentos sociais relacionando com a educação intercultural, podendo-se citar algumas das contribuições de movimentos negros como: a denúncia relacionada à discriminação racial, muito frequente ainda nos dias atuais, o combate à ideologia e ao preconceito contra o mestiço e a democracia racial ligada às questões sociais e raciais presentes entre diferentes grupos.

Outro documento voltado à regulamentação da legislação é o Parecer CNE/CP 003/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, trazendo a obrigatoriedade desta área de estudo em todas as escolas brasileiras.

Para Verrangia e Silva (2010), essa legislação favoreceu as discussões a fim de contribuir para aprendizagens novas e significativas, trazendo a troca de experiências e a quebra de paradigmas enaltecendo o respeito, a equidade, o conhecimento e a valorização dessas culturas.

A escola é fundamental para que ocorra uma inversão da supervalorização do processo de escravidão transformando-a em palco de debate para o tema: “[...] e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno das questões sociais” (PCNs, 2007, p. 23-24).

Assim, a relevância do ensino da cultura africana e afro-brasileira não está ligada apenas a cumprir com uma política pública que pretende reparar os danos sofridos por essa população em especial, mas também de incluir esses povos na formação da história brasileira: “Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2013, p. 499).

Porém, é necessário destacar que a escola precisa desfazer essa mentalidade racista e discriminatória que dura há séculos no Brasil, com o intuito de superar o etnocentrismo europeu, desalienando os processos pedagógicos (BRASIL, 2013).

Já no caso da valorização da cultura indígena tem-se que o estudo da mesma foi regulamentado inicialmente pela Lei nº 11.645/2008, trazendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas de Educação Básica.

A Lei em questão veio como uma ação afirmativa do governo federal, buscando entre outras medidas, trazer a igualdade de grupos e pessoas que foram desfavorecidas durante a história, conscientizando a sociedade de hoje que parte dessa população sofre ou já sofreu algum tipo de discriminação étnico-racial.

De acordo com Luciano (2006), ao que tudo indica, a ideia seria a reparação histórica e cultural exigindo um intenso debate, discussões e reflexões a respeito do tema, tanto na cultura brasileira quanto nos contextos acadêmicos, priorizando a valorização da contribuição indígena para o legado brasileiro.

Ainda, essa mudança ocorreu porque a história da cultura indígena era contada a partir do que estava descrito nos livros didáticos, a qual trazia o descobrimento do Brasil, e na sequência a história do povo indígena, baseados na colonização, catequização e escravidão: “(...) predominavam nos livros didáticos de história narrativos que abordavam os povos indígenas como representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil, concepções responsáveis pela formação de muitas gerações escolares” (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 56).

O documento instituído trouxe como orientação à inclusão no currículo das escolas a discussão de aspectos da história e cultura indígena que caracterizam a

formação da população brasileira, resgatando as contribuições desse povo na área social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Nesse caso, o trabalho pode ser interdisciplinar, tendo destaque principalmente nas disciplinas/áreas de Arte, Literatura e História brasileiras.

Devemos destacar que nos livros didáticos de História a maioria dos textos reforça a idealização do índio pela visão dos colonizadores. São atribuídas denominações a certas situações violentas dos portugueses em relação aos povos indígenas durante o processo de colonização brasileira, considerando que a catequização não respeitou as crenças indígenas, afirmando que a escravidão era necessária para o processo de civilização desse povo.

Refletindo sobre essa questão e trazendo para o ambiente escolar, Silva (2007), discute que a escola é um espaço que já favorece as interações entre educandos de origens e níveis socioeconômico diferentes, tornando-se assim um espaço propício para o ensino de regras de convívio democrático e do respeito às diferenças.

Pensando nas práticas educacionais, a legislação foi necessária uma vez que até então, a população brasileira só valorizava ou reconhecia aquilo que lhe era passado como correto, baseado nas experiências e nas crenças de determinadas partes da sociedade, em detrimento da história e da cultura do negro e do indígena que foram tão importantes para a construção da sociedade brasileira.

Por isso, a escola é um ambiente laico, em que deve prevalecer as relações saudáveis, valorizando todas as culturas independentemente de questões pessoais. O docente neste caso é fundamental para contribuir com esse processo, desde a Educação Infantil a fim de conscientizar as crianças a riqueza histórias e cultura que o país possui.

1 QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola é fundamental para educar as crianças e adolescentes no tocante a diversidade de etnias, raças, gênero, religião, origem, dentre outras questões, uma vez que vivemos em uma sociedade multicultural que ainda não aprendeu completamente a conviver e respeitar as suas diferenças e diversidades. A família é muito importante nesse processo uma vez que possui estreita relação com a sua visão e com a formação da criança/adolescente no ambiente familiar, criando muitas vezes um hibridismo cultural, deixando a criança confusa entre o que é ensino na escola e o que é posto pela família:

As lógicas socializadoras das famílias, especialmente as das camadas populares, e das escolas são divergentes e muitas vezes contrastantes: para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos juvenis ou infantis (BARBOSA, 2011, p. 12).

Pensando na criança, ao conviver com realidades diferentes como a questão das raças, culturas e crenças isso possibilita um comportamento diferenciado que pode resultar no futuro cidadãos com menos ou nenhum preconceito. O multiculturalismo trás as diversas culturas em uma sociedade que apresenta interesses políticos, sociais e econômicos muito diferentes, caracterizando as inúmeras diferenças culturais existentes até então.

Por isso, trabalhar a diversidade cultural é muito importante desde a Educação Infantil. Uma prática pedagógica baseada na valorização da cultura indígena, africana e afro-brasileira a partir da riqueza histórica, ajuda a combater a discriminação e o preconceito sofrido por esses povos e incentiva a equidade, o respeito e o reconhecimento por parte dos pequenos. Assim, o docente da Educação Infantil pode trabalhar esses temas a partir de atividades e projetos que desenvolvam na criança o respeito às diferenças (COSTA, 2016).

O docente deve escolher conteúdos que sejam significativos considerando diferentes possibilidades que podem ser desenvolvidas a partir da temática do negro e do indígena como, por exemplo: a cultura; os hábitos; a alimentação; a vestimenta; o tipo de moradia; os costumes; as crenças; o local onde vivem; as brincadeiras; as músicas; dentre outras questões.

Devemos dar destaque ao fato de que com o passar dos séculos, as mudanças sofridas pela sociedade promoveram a continuidade dessas culturas, fazendo com que os jogos e brincadeiras das culturas indígena e africana permanecessem na cultura brasileira.

Lembrando que o cuidar e o educar é muito importante nessa fase, favorecendo o desenvolvimento de atividades que instiguem a imaginação, a curiosidade, o respeito e a empatia, considerando que as crianças são agentes ativos dentro do processo de aprendizagem, sendo capazes de compreenderem as diferenças existentes entre os grupos sociais, sejam aqueles das quais fazem parte ou não.

Para isso o docente, pode escolher diferentes ações para contribuir com o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena. No campo da literatura, existem diversos livros, contos e histórias relacionadas à cultura indígena e afro-brasileira, que trazem suas identidades e culturas, desenvolvendo o conhecimento de que essas histórias fazem parte das raízes que formam o povo brasileiro. Ainda, existem vídeos e canais no Youtube, por exemplo, de contação de histórias voltadas para esses povos disponíveis para serem utilizados com as crianças.

Já quanto aos brinquedos e brincadeiras existem vários sites na internet que disponibilizam a forma de confeccionar com essas crianças diferentes objetos e materiais. A ideia é não só conhecer e valorizar as brincadeiras de origem indígena e negra, como também possibilitar a elas a confecção dos próprios brinquedos.

No caso do trabalho artístico, diversas imagens e figuras podem ser encontradas em livros didáticos e na internet para representar o que está sendo discutido durante as atividades.

Quanto à alimentação pode ser interessante buscar imagens para ilustrar os pratos típicos de cada cultura e ao mesmo tempo fazer atividades de experimentação para que as crianças tenham contato com alimentos que tem origem ou fazem parte do consumo dos indígenas e negros.

Para se trabalhar as músicas, o docente pode trazer para a sala de aula o canto, a sonorização, a dança, além de instrumentos utilizados pelas culturas indígena e negra para explicitarem os seus costumes.

Ainda, deve-se alertar o docente de que essas atividades de valorização de culturas diferentes dos educandos, na maioria das vezes, não devem ser só trabalhadas no dia 19 de abril, dia oficial do Índio, e nem no dia 20 de dezembro referente ao dia da Consciência Negra. Ela deve ser inserida no currículo ao longo de todo o ano escolar, a fim de que esses conceitos sejam incorporados pela criança, fazendo com que ela compreenda que todas essas histórias fazem parte da construção da sua cultura direta ou indiretamente e conseqüentemente da história do seu país.

Como exemplo, podemos trazer a preocupação com relação às questões africanas, afro-brasileiras e indígenas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. A referida rede trabalha nas escolas com dois momentos muito marcantes, que são trabalhadas em momentos específicos, ao mesmo tempo em que os docentes as trabalham ao longo de todo o ano.

O Agosto Indígena trata-se de um evento realizado sempre no mês de agosto de cada ano. Para os docentes, ocorrem seminários que discutem o protagonismo indígena, a sua história, formas de se trabalhar com o tema nos mais variados campos de atuação sejam eles históricos, sociais e/ou políticos, a fim de possibilitar a inclusão desse tema no currículo oficial da rede.

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SME) promoveu no mês de agosto a III Mostra Cultural Agosto Indígena, celebrando a cultura indígena com atividades diferenciadas nas Unidades Educacionais e no Centro Educacional Infantil (CEI) Cidade Dutra, trazendo atividades diferenciadas como exposições, festas temáticas e a contação de histórias nas bibliotecas dos CEUs.

Tudo isso foi baseado no aprimoramento de atitudes, habilidades e competências, a fim de promover a integração e o intercâmbio dessas crianças, ampliando as oportunidades de socialização, autoestima, integração social e cultural.

Já em 2019, como parte integrante do Currículo da Cidade de São Paulo e trazendo escritores referendados nas questões indígenas como Cristino Wapichana e Daniel Munduruku, o material “Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas” contemplou diferentes reflexões acerca da presença indígena no território brasileiro, bem como sua diversidade, cultura, suas crenças e suas respostas ancestrais aos dramas do cotidiano por eles vividos.

Vários foram os desafios pertinentes a essa obra para trazer o povo indígena para a nossa contemporaneidade, desde a formação da identidade nacional e apresentar um novo modelo de abordagem sobre o tema em questão.

Com relação ao Novembro Negro, “O potencial da obra de Lima Barreto” foi o principal tema do IV Seminário Novembro Negro do ano de 2017. A atividade foi organizada pela Divisão de Educação Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação (SME), tendo como objetivo promover uma reflexão sobre a literatura negra brasileira em suas diversas vertentes, a partir da obra de Lima Barreto e Luiz Gama.

Já no ano de 2019 a Prefeitura de São Paulo no ano de 2019 apresentou mais de 750 atividades protagonizadas por artistas negros, contando com shows, palestras, encontros, cinema, dança, teatro, programação infantil, debates, entre outras questões estendendo a comemoração e a valorização do negro não só para dentro das escolas, mas também para fora delas.

Ao mesmo tempo, o Núcleo para Educação Étnico-Racial, realizou o V Seminário Novembro Negro, incentivando práticas pedagógicas a partir de novas temáticas e abordagens a respeito do espaço, do território e da memória ampliando a percepção humanizada sobre a experiência histórica do povo negro na sociedade brasileira.

No chão da escola, podemos exemplificar o evento realizado no CEI Maria Henriqueta Catite, pertencente à Diretoria Regional de Educação (DRE) Jaçanã/Tremembé, que acolheu os bebês, crianças e famílias de forma diferente. No início de 2019 o CEI começou a desenvolver um projeto chamado de “O processo de acolhimento às crianças em situação migratória: diálogos com o Currículo”. O ano letivo havia iniciado com um total de 151 crianças matriculadas, das quais oitenta eram provenientes de diferentes regiões brasileiras, e também de outros países como Angola, Bolívia e Hungria, fazendo com que a escola e o pedagógico fossem voltados para o trabalho e a valorização das questões étnico-raciais, partindo do conceito de equidade.

A prática foi baseada em um acolhimento mais humanizada analisando e considerando as histórias de vida de cada família e criança, respeitando assim a língua materna falada e as suas interações, valorizando diferentes crenças e planejando brincadeiras voltadas para essas culturas. Assim, contribui-se para ampliar o repertório de toda a comunidade, através do compartilhamento de novas culturas e de relações respeitadas para além dos muros da escola.

Dentro desse contexto o Projeto “Acolhimento às crianças em situação migratória”, aproveitou a discussão para trabalharem conjunto com a ação “Escravo, nem pensar”, em parceria com o Núcleo étnico-racial e com a ONG Repórter Brasil, desenvolvendo oficinas de confecção de bonecas de feltro representando as crianças e suas famílias, abrindo espaço para a discussão das barreiras linguísticas, da qualidade de vida, da moradia, da socialização e da oferta de trabalho para imigrantes, além das diferenças culturais, sociais e crenças.

Assim, como foi possível observar, a questão étnico-racial é muito valorizada na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, trabalhando a questão do negro e do indígena de forma leve e importantíssima, no tocante as contribuições ao longo da história e na sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo realizar levantamento bibliográfico documental e trazer discussões a respeito das Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade da cultura indígena e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de todo o Brasil, bem como a discussão das práticas pedagógicas voltadas para esse ensino em especial, na Educação Infantil.

Interessante destacar o trabalho da Rede Municipal de Ensino de São Paulo com relação às culturas indígena e negra, que foram até então marcadas por preconceito, discriminação, escravidão, descrença, entre tantas situações sofridas por eles.

Assim, a inclusão dessas temáticas no ambiente escolar deve estar pautada no respeito ao outro, às diferenças e a valorização das contribuições sociais e culturais que os povos negro e indígena trouxeram para a formação da sociedade brasileira. Para isso, devem-se valorizar suas organizações sociais, tradições, crenças, sabedorias, costumes, entre outras situações.

A escola por sua vez deve repensar a sua postura tradicionalista reformulando suas práticas a partir de uma perspectiva intercultural valorizando as questões étnico-raciais e sendo imparcial porque enquanto instituição social, ela é demarcada por diferentes momentos históricos, sociedades e culturas. A escola reflete a sociedade em que vivemos, devendo viabilizar a apropriação de conhecimentos socialmente relevantes, além de contribuir para fortalecer as diferentes identidades que a compõe e para a formação e o exercício da cidadania.

Por fim, é preciso transformar de maneira positiva a imagem do negro e do indígena desde a Educação Infantil, compreendendo toda a Educação Básica. O docente nesse caso deve desenvolver atividades relacionadas às questões étnico-raciais com as crianças desde pequenas, para que elas cresçam ao mesmo tempo em um ambiente que é muito diverso, mas ao mesmo tempo com equidade. Por isso a educação é tão essencial para lidar com essas questões, valorizando o respeito à cultura, a crença, a vivência e principalmente as diferenças, para que ao crescerem possam construir um país mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, L.M.A. (Org.). **Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 71 p.

BERGAMASCHI, M.A.; GOMES, L.B. **Ensaio de educação intercultural**. Currículo sem fronteiras 12.1 (2012): p. 53-69.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL (1996). **LDBEN – Lei 9.394/96**. Estabelece Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

CANAU, V. M. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas**. In: CANAU, Vera Maria (Org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011, p. 13-34.

COSTA, J.C.S.C. **“A importância da valorização da cultura indígena na educação infantil: relato de prática pedagógica”**. In: ANAIS DO CONGRESSO INFANTIL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / CONGRESSO DE CRECHES UNIVERSITÁRIAS DA AMÉRICA LATINA E CARIBE/UDUAL, 2016. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/coneinf-concuni/trabalhos/a-importancia-da-valorizacao-da-cultura-indigena-na-educacao-infantil-relato-de-pratica-pedagogica>. Acesso em: 30 abr. 2020.

LUCIANO, G.S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: SECADI/LACED, 2006.

SILVA, P.V.B. **Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil**. In: COSTA, Hilton e SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. (org). *Notas de História e cultura afro-brasileiras*. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007.

VERRANGIA, D.; SILVA, P.B.G. *Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

_____. **Agosto Indígena na DRE Capela do Socorro - Eventos, projetos e atividades celebram a cultura indígena**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/agosto-indigena-na-dre-capela-do-socorro/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

_____. **Coleção de livros infantis sobre cultura indígena**. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/livros-infantis-sobre-cultura-indigena/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

_____. **Festival destaca brincadeiras indígenas na Rede Municipal de Ensino.** Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/festival-destaca-brincadeiras-indigenas-na-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 27 abr. 2020.

_____. **Seminário Agosto Indígena.** Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/seminario-agosto-indigena/>. Acesso em: 26 abr. 2020.



A Educação Física Escolar como recurso para mudança de hábitos físicos e seus conflitos internos de atuação

Gustavo Varela Santos¹

RESUMO

Atualmente com o aumento dos estímulos de meios eletrônicos e virtuais nota-se um fenômeno de inatividade física em todas as faixas etárias. É notório que as tecnologias facilitam as complexidades do dia a dia em grandes cidades, porém como efeitos negativos deste pressuposto, dados demonstram que as crianças e os adolescentes são os maiores prejudicados por esta diminuição de atividades físicas, pois índices de obesidade e doenças crônicas não param de subir ao passo que o tempo de uso de celulares, notebooks e TV sobem igualmente. Este efeito em longo prazo encaminha-se para um grande número de adultos e idosos com problemas crônicos de saúde adquiridos na infância por este estilo de vida sedentário. Os governos observando que os gastos com saúde tendem a aumentar neste cenário têm desenvolvido ferramentas como programas de incentivo à prática de esporte e atividades físicas para estimular hábitos de vida saudáveis, porém esses países são uma minoria e infelizmente o Brasil se move a passos lentos e curtos diminuindo cada vez mais as verbas para o incentivo de uma vida ativa. Neste sentido os professores de Educação Física Escolar, (EFE), têm papel importante para estimular e motivarem as crianças e adolescentes a compreenderem a importância de uma vida equilibrada entre os meios tecnológicos e prática de atividades físicas, porém a própria EFE dentro do seu contexto histórico demonstra problemas de identidade no seu papel dentro do ambiente escolar, muito talvez por uma possível dicotomia entre seu campo teórico e o trabalho pedagógico na escola, informalmente chamado de “chão da escola”, e isto pode ser um agravante a mais no processo de estímulo à aderência em atividades físicas. Este artigo visa apresentar dados que denotam certa dicotomia entre a teoria e prática da EFE para delinear seu espectro interno de reflexão ação para propor um processo de ensino aprendizagem condizente como área de conhecimento e suas demandas sociais.

PALAVRAS CHAVE: Educação Física Escolar, Atividade Física, Teoria, Prática.

ABSTRACT

Currently, with the increase in electronic and virtual media stimuli, there is a phenomenon of physical inactivity in all age groups. It is well known that technologies facilitate the complexities of everyday life in large cities, but as a negative effect of this assumption, data demonstrate that children and adolescents are the most affected by this decrease in physical activities, since obesity rates and chronic diseases do not stop rising while the time of using cell phones, notebooks and TV also rises. This long-term effect leads to a large number of adults and the elderly with chronic health problems

¹ Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Bacharel em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar. Professor de Educação Física da Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: gustavo.varela.santos@outlook.com

acquired in childhood by this sedentary lifestyle. Governments noting that health spending tends to increase in this scenario have developed tools such as programs to encourage the practice of sports and physical activities to encourage healthy lifestyle habits, however these countries are a minority and unfortunately Brazil is moving slowly and short, decreasing more and more funds to encourage an active life. In this sense, teachers of School Physical Education (EFE) have an important role in stimulating and motivating children and adolescents to understand the importance of a balanced life between technological means and physical activity, but EFE itself within its context history demonstrates identity problems in its role within the school environment, very perhaps due to a possible dichotomy between its theoretical field and the pedagogical work at school, informally called “school floor”, and this can be an aggravating factor in the process of I encourage adherence to physical activities. This article aims to present data that denote a certain dichotomy between the theory and practice of EFE to outline its internal spectrum of reflection action to propose a teaching- learning process consistent with the area of knowledge and its social demands.

KEYWORDS: School Physical Education, Physical Activity, Theory, Practice.

1 UMA VISÃO AMPLA SOBRE ATIVIDADE FÍSICA E O PAPEL DA SOCIAL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Hoje as recomendações de níveis de atividade física para uma vida ativa e com menos suscetibilidade de doenças crônicas tem encontrado no desenvolvimento e uso exagerado de tecnologias, na vida das grandes cidades e sua falta de políticas públicas para criação de espaços de lazer e prática de exercícios físicos uma barreira preocupante para serem atingidas (BLAIR, LAMONTE, NICHAMAN, 2004). Para crianças e adolescentes a organização mundial de saúde recomenda o acúmulo de pelo menos 60 minutos de atividades físicas moderadas e vigorosas por dia priorizando práticas de capacidade cardiorrespiratória e por pelo menos três vezes na semana de atividades de capacidade muscular, como jogos de força, playgrounds e saltos (WHO, 2009).

Buscando demonstrar de forma quantitativa a queda dos níveis de atividade física nos EUA, China, Índia e Brasil pelo aumento do uso de tecnologias, NG e Popkin, 2012, usou uma extensa lista de dados de a partir de 1960 para averiguar como indivíduos gastavam seu tempo durante o dia e baseado nas respostas calcular o uso de MET, (taxa do equivalente metabólico), e comparar com dados atuais. Nos dados mais relevantes de seu estudo fica claro sua teoria onde ele chegou a 190 METS horas por semana gastos de um adulto americano atual ao mesmo que um americano na década de 60 gastava por volta de 265 METS horas por semana, sendo que o

processo é de declínio, e esta cenário se repetiu em todos os países do estudo.

Quando olhamos para os mais jovens o cenário é ainda pior, em estudo de da Organização Mundial de Saúde, (WHO, 2020), contou com uma revisão de análise transversal de 298 artigos, de 146 países de origem, totalizando 1,6 milhões participantes adolescentes de 11 a 17 anos de idade resultou em alarmantes números de 77,6 % de meninos e 84,7 % de meninas que não atingem a meta da quantidade de minutos diários e semanais de atividade física, deixando claro em suas conclusões a urgência de políticas publicas para a mudança deste panorama para se evitar um problema de grandes proporções de saúde publica num futuro próximo.

Para ter uma ideia clara do custo da inatividade física doenças vinculares a hábitos sedentários mataram 5,3 milhões de pessoas dentre as 57 milhões que morreram em todo mundo e custaram ao setor de saúde 53,8 bilhões de dólares no ano de 2013, em calculo de estimativa conservadora usando dados dos sistemas de saúde de 142 países (MIN-LEE et all 2012, DING et al 2016).

Embora seja elucidado que fatores como localidade de moradia, gênero, renda familiar, nível de instrução escolar dos responsáveis e fatores psicológicos demonstrem ter forte influencia no nível de atividade física, outros dados sugerem estratégias de políticas publicas que tiveram êxito em promover um estilo de vida ativo a parto do trabalho escolar (MATSUDO et al 2002; VAN SLUIJS, MCMINN, GRIFFIN, 2007; SBP, 2008).

A escola é um local que exerce uma importante função social e seus atores devem buscar auxiliar na elaboração e execução de estratégias que confrontem aspectos que demandam atenção na sociedade. Dentro de uma problemática de baixo interesse por atividades físicas e o crescente numero de problemas de saúde e gastos públicos em faixas etárias cada vez mais baixas traz uma urgência em buscar oferecer experiências e desenvolver conhecimentos específicos como uma possibilidade para incentivar uma mudança deste contexto (HOEHNER et al, 2003; PATE et al 2006). O olhar sobre a importância da valorização da educação física como proposta de saúde publica tem conseguido bons resultados quando aliado a uma estratégia de políticas publicas de médio e longo prazo (SALLIS et al 2012;).

Para que se tenha sucesso em uma mudança de hábitos de jovens no decorrer de sua vida adulta é importante que a atividade seja motivante e de seu interesse, para este propósito o esporte surge como estratégia interessante como ferramenta desta mudança de hábitos tendo em vista o observado por Marzinek e Neto, 2005 que em pesquisa

usando questionário com alunos do ensino fundamental II, confirmou que modalidades esportivas coletivas são as praticas físicas preferidas dos alunos e esta preferência se estimulada como habito de vida tem grande potencial de mudança no comportamento social, como demonstrado por Bayley, 2006, que ao acompanhar alunos que participaram ativamente das aulas de educação física escolar e programas esportivos em idade escolar, se mostraram ser mais ativos fisicamente e com melhores aspectos de saúde física e mental durante a vida adulta.

As praticas físicas também demonstram relação positiva com a melhora do rendimento escolar, embora os mecanismos de funcionamento e relações entre inteligência, capacidade cognitiva e pratica esportiva ainda não esteja totalmente elucidada no campo da neurociência, existe um robusto corpo de evidencias que conferem efeitos positivos da pratica esportiva. Em estudo prospectivo longitudinal o qual acompanhou o nível de atividades físicas de 2837 alunos dos 6 até os 12 anos, Gonzalez-Sicilia, et al , 2019, usaram o questionário QUEBEC e método retrospectivo para analise da evolução das notas de alunos chegando a conclusão que os que participaram de esportes e eram mais ativos fisicamente mantiveram melhores notas no decorrer dos anos, eram mais participativos em sala de aula e tinham melhores relações familiares (VIANNA et al, 2013). Os esportes alem de seus benefícios de caráter biológico e de saúde publica, também tem se mostrado um aliado interessante no processo de ensino aprendizagem dentro da sala de aula e alem da educação física.

Pensando na importância da educação física se observa que recomendações de atividades físicas e exercícios para crianças e adolescentes ocasionalmente não são cumpridas, gerando em longo prazo prejuízos funcionais e de saúde, neste sentido, Kwon, Welch e Mason, 2020, investigaram o tempo e a intensidade das atividades físicas orientadas de 2106 aulas de 40 escolas diferentes utilizando o Sistema de Observação do tempo de Intrução de Fitness (SOFIT), onde se verificou que 90% das aulas com atividades motoras atingiram a quantidade de minutos mínima de recomendações de atividade física para faixa etária, confirmando a importância da educação física como área de conhecimento da cultura corporal e seu contexto de movimento. O olhar sobre a importância da valorização da educação física como proposta de saúde publica tem conseguido bons resultados quando aliado a uma estratégia de políticas publicas de médio e longo prazo (SALLIS et al 2012;).

2 EDUCAÇÃO FÍSICA, UMA HISTÓRIA DE ENCONTROS E DESENCONTROS

Para o professor de educação física o estímulo a uma vida ativa fisicamente faz parte de sua essência de ensino aprendizagem tendo em vista que o objeto de estudo da educação física é o movimento e suas manifestações como cultura. O movimento faz parte inerente do comportamento do ser humano. Isto é parte importante da evolução do homem dentro do tempo e do espaço social. Com o progresso do homem em uma vida em sociedade e a variabilidade de modo e uso do corpo como signo e juntamente a curiosidade do homem o levando a incessante busca pelo conhecimento o corpo e o movimento se tornaram objetos de observação e estudos. O movimento é estudado como forma de expressão humana a partir de diversas manifestações sociais, que entre elas podemos citar danças, esportes, lutas, ginásticas e brincadeiras. Também é observado a influencia do movimento como um fator potencial de capacidade de aprendizagem e interação (SOARES, 2012).

Sabendo da importância desde aspecto do ser humano o movimento adentrou no ambiente escolar através do componente curricular de Educação Física, o qual inicialmente objetivava com uma visão estritamente biológica da pratica do movimento a prioridade de técnicas e desenvolvimento de um corpo forte. Em decorrência de autorreflexões dentro da educação esta visão foi revista de forma ampla, abrindo o potencial do campo de estudos a investigar o movimento como cultura e desenvolvimento da saúde e desempenho humano. Esta disciplina traz consigo a imagem de praticas corporais variadas dentro do ambiente escolar, porém muitas vezes é negligenciada apenas como uma atividade recreativa e passatempo. (CAMPÃO, CECCONELLO, 2016).

A educação física tem inicio para os historiadores na época do homem primitivo o qual de forma inconsciente preparava seu corpo para conseguir sobreviver aos desafios impostos pela natureza, como a caça e proteção. Podemos afirmar que o corpo humano atual é resultado de adaptações causadas por eventos que faziam que nossos antepassados corressem, pulassem, subissem, descessem, nadassem e lutassem para se manterem vivos, essas adaptações os mantiveram vivos. O evoluir da vida em sociedade do homem trouxe consigo outras representações do uso do corpo. Na região da China e da Grécia homens eram treinados fisicamente para combates em guerras territoriais, na Índia e África o corpo e o movimento eram usados como forma de ensino de religiões e

tradições locais em danças e cerimônias. Ainda na Grécia o corpo forte e ágil era um aspecto ligado a beleza e intelectualidade sendo apreciado e cultuado, e logo eventos de competição foram organizadas com os participantes competindo mostrando seus atributos físicos, criando posteriormente os jogos olímpicos e disseminando os esportes e a preparação física ao mundo (SOARES, 2012; CAMPÃO, CECCONELLO, 2016).

A disseminação da pratica de exercícios foi rápida e países como Alemanha, França, Inglaterra e alguns do bloco nórdico tiveram grande participação ao incluir programas de exercícios baseadas nas ginásticas e promoção de um corpo forte e saudável aos seus praticantes. Tão logo, pensadores do campo da educação da época introduziram a educação física no campo escolar, principalmente as crianças menores como forma de desenvolvimento físico e cognitivo. O desenvolvimento da ciência fez que pesquisas no campo do movimento e atividade física viessem a corroborar com a importância destas praticas ao homem contemporâneo e conseqüentemente vemos uma constante evolução de atividades físicas nas quais os profissionais de educação física vêm promovendo e disseminando (SOARES, 2012; CAMPÃO, CECCONELLO, 2016).

No Brasil, um país miscigenado e multicultural a Educação Física também se mostrou sempre em mudanças. Os colonizadores portugueses relatavam em cartas às praticas físicas cheias de energia de caça, danças e brincadeiras de índios, posteriormente no período obscuro da escravidão, os escravos de origem africana desenvolveram a capoeira como uma forma de autoproteção baseada na cultura de seus países de origem. Por volta de 1823, Joaquim Antonio Serpa elaborou o Tratado de Educação Física em que postulava que a educação tratava de educar o corpo e espírito e que a mesma deveria abranger dois tipos de exercícios, os para o de corpo e para a memória. Porém, apenas em 1882 que a pratica da educação física na escola foi iniciada de fato. Pois até então algumas escolas não incluíam a Educação Física em seus quadros, as meninas não eram obrigadas a fazer e os professores eram desvalorizados perante os demais (SOARES, 2012; CAMPÃO, CECCONELLO, 2016).

Podemos dizer que a educação física no Brasil teve dois períodos, o primeiro até o ano de 1980 e o período posterior e atual. No primeiro a pratica da educação física teve base na ginástica, nos esportes e no desenvolvimento de um cidadão forte e pronto para ir ao combate pelo seu país. Já no segundo, houve uma enorme onda de estudos e pesquisadores nacionais que questionaram esta abordagem, trazendo uma reflexão de movimento humano como aspecto cultural do ser humano transformador da realidade

social, ampliando sua abordagem (UGRINOWITSCH, BRENDA, 2011; SOARES, 2012).

No Brasil, a prática da educação física é respaldada por lei, lembrando que o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, diz que a criança é um sujeito, e como todo ser humano que esta inserida em sociedade, deve ter assegurado uma infância enriquecedora no sentido de seu desenvolvimento, seja psicomotor, afetivo e cognitivo, (BRASIL, 1990), e além disto a educação física deve ser considerada e integrada à proposta pedagógica da escola, sendo sua prática obrigatória, assegurando desta forma que para a criança seja ofertada a possibilidade de se desenvolver de forma integral tendo a educação física como uma das ferramentas (BRASIL, 1996). O movimento como ferramenta educacional tem sido centro de observações e pesquisas e considera que atividades físicas sistematizadas e organizadas dentro de um projeto pedagógico possibilita o desenvolvimento das esferas cognitiva, motora e afetiva, sendo de extrema importância para crianças de até seis anos de idade, fase a qual ocorre o maior desenvolvimento destas competências (RODRIGUEZ, 2008).

Um dos grandes desafios atuais da educação física é interagir ou até mesmo competir com o avanço e uso da tecnologia pelas crianças, pois a mesma tem mudado a forma de interação do aluno com a escola como um todo, e tem diminuído o interesse dos alunos a praticarem atividades físicas durante as aulas de educação física, muitas vezes preferindo usar celulares, tablets ou simplesmente a ficarem atônitos durante a aula. A tecnologia não é vista neste estudo como um vilão, pois é algo que aproxima as pessoas do conhecimento e da autonomia no mundo atual, mas é necessário um maior aprofundamento de pesquisas das suas consequências, pois além dos indícios que conforme o aumento do uso de tecnologia se tem aumentado o número de problemas de saúde relacionados metabólicos, também ocorrem problemas emocionais e socioafetivos como ansiedade, baixa interação social e baixo rendimento escolar (BONA, 2010; PAIVA, COSTA, 2015; HOGE, BICKHAM,

CANTOR, 2017). O estímulo a práticas físicas deve vir desde cedo, em revisão de Biddle e Asare, 2011, demonstraram que a atividade física pode ser uma forte e efetiva opção contra o uso excessivo de tecnologia e caso de ansiedade e outros problemas socioafetivos de crianças e adolescentes e SINGH et al 2012, observou estudantes com maiores índices de atividade física tinham melhores rendimento acadêmicos e comportamentos sociais e afetivos. Estes estudos fundamentam a importância da

atuação dos professores em desenvolver fundamentos práticos que contemplem o desenvolvimento motor para que a criança tenha a possibilidade de se tornar um cidadão ativo e saudável tanto no corpo quanto mente.

Para tanto o trabalho pedagógico do professor deve sempre se basear tendo como referencias documentos norteadores para elaboração de planejamentos e planos de aula e partir deste usar abordagens de autores que atinjam determinados objetivos de aprendizagens e competências (DARIDO, 2003). Porém o trabalho pedagógico não ocorre de forma simples e linear entre teoria e pratica muito pelo contrario, as principais obras do campo da educação física não são atuais e não levam em conta a realidade e dificuldades encontradas pelo professor dentro das escolas. A falta de materiais e de espaços apropriados, o baixo interesse dos alunos, a falta de apoio e até mesmo respeito dos colegas professores de outras disciplinas e conseqüentemente a desmotivação do próprio professor são fatores que são negligenciados nas obras, que muitas vezes sugerem mudanças profundas na sociedade, porém, acabam esquecendo o objeto de estudo da EFE, o movimento, se encontra em autoquestionamento na sociedade atual, e não raro são encontradas em obras e estudos que mesmo delineando metodologias com baixo nível de evidencia, criticam a conduta dos professores de EFE em suas abordagens de praticas pedagógicas tornando eminente a rispidez e distanciamento entre teóricos e professores (DARIDO, RANGEL 2005; ANDRADE, DEVIDE, 2006, PRANDINA, SANTOS, 2016).

O tema é polemico e alvo de diversos debates e muitas vezes mal entendidos, pois a teoria, que são conjuntos de conhecimentos, não pode ser vista com antagônico a pratica, que são experiências vivenciadas em atividades, ambos se complementam como uma espiral. Talvez o ponto central desse debate dentro da EFE é que diferentemente de outras disciplinas que de certa forma remetem sua teoria e pratica ao ambiente da sala de aula, e a EFE lida com o movimento, em vários ambientes e toda a liberdade de emoções e sentimentos que as descobertas de sua execução causa levantando questões e reflexões a partir das experiências individuais de cada aluno. De certo, se deve elucidar com clareza que os momentos de pratica de atividades físicas das aulas de EFE têm base teórica e sua teoria conceitual demanda de uma pratica ativa para contextualização, essa dinâmica pedagógica é inerente a EFE, pensar, praticar e repensar o movimento em suas manifestações. Sua inter-relação teoria e pratica provem de um objeto de problemática alçado que deve ser vivenciado e experimentado trazendo a toma diversas situações

ricas em aprendizados e desta forma gerando outras perspectivas e questionamentos sobre a problemática inicial nos levando a outras, desenvolvendo o dialogo entre teoria e pratica dentro da EFE (SAVIANI, 1980, MARCELLINO, 1995, DARIDO, RANGEL, 2005).

A área da EFE é um campo de conhecimento em constantes mudanças de desenvolvimento de praticas pedagógicas, situando-se que sempre teve uma estreita relação com o contexto social e político da época e conseqüentemente se influenciou pelas correntes de pensamentos destas épocas. Embora estas constantes mudanças e debates tragam desenvolvimento a partir de sua própria reflexão como área de atuação, é comum que muitas vezes o excesso de termos, objetivos e circunstancias a serem aplicadas geram uma complexidade no contexto pratico do desenvolvimento de planejamentos e atuação do professor de EFE, que o leva autoquestionamentos de sua própria pratica pedagógica de como interagir com os objetivos de conhecimento com os alunos (MARCELLINO, 1995; DARIDO, RANGEL, 2005).

O objetivo da EFE é apresentar e desenvolver um processo pedagógico de reflexões e praticas das manifestações do movimento humano como forma de produção de cultura de acordo com as demandas da sociedade e como consequência criar a possibilidade de apropriação destes conhecimentos como base para autonomia da compreensão e interação de seus aspectos físicos, motores, cognitivos e sócio afetivos se tornando sujeitos ativos em sua escolha de atividades físicas durante sua vida (BRASIL. 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EFE não deve negar ter como um dos seus objetivos a melhora dos níveis de atividade física por crianças e adolescentes a partir de suas interações, que comprovadamente agem além da pratica escolar, atuando como fator de mudança de estigmas de toda a comunidade escolar. Isto de nenhuma forma visa limitar a EFE como local de prescrição de exercícios físicos e recomendações de saúde que devem ser seguidos dentro e fora da escola, mas sim, compreender claramente a importância de buscar metodologias e abordagens para motivar a participação nas atividades o que implicitamente traz o interesse pela participação constante nas aulas interagindo com diversas manifestações da cultura do movimento, tornando a aula agradável e estimulando o aluno ao comportamento de vida saudável. Para tanto a EFE tem que ser

ouvida tanto pelos os gestores de sistemas de ensino quanto pelos teóricos. A falta de estrutura física, matérias e respeito pela atuação profissional de um lado e estudos baseados em opiniões pessoais, críticos a atuação profissional e com estudos de baixo padrão de evidências não tem auxiliado ao desenvolvimento da EFE.

A área de estudo da EFE é ampla e frutífera a discussões e aprofundamentos de reflexão sobre o movimento e suas manifestações. Não há disputa entre linhas de pensamento teórico e atuação, o que há são necessidades pulsantes e importantes num mesmo momento que deve sim ser compreendidas e atendidas de forma coerente e justa não só pela EFE, mas como todo o sistema de ensino. O mundo continua a mudar de forma cada vez mais rápida e olhares devem ser atualizados constantemente, devemos olhar pra frente. Desta forma o professor deve contemplar da melhor forma possível estas necessidades não excluindo outras entre si, mas complementando através das ricas experiências e vivências que acontecem de forma única durante a aula de EFE, que vão muito além do que pode ser escrito em documentos e planejamentos, mas que fazem a EFE uma área de tantos conhecimentos e aprendizagens significativas para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. B; DEVIDE, F. Auto exclusão nas aulas de educação física escolar: representações de alunas do Ensino Médio sob enfoque de gênero. FIEP Bulletin, Foz do Iguaçu, v. 76, 2006.

BAILEY, R. Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. J Sch Health. 2006.

BRASIL. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n. 8069/ 1990, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. LDB_ Lei de Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais. Lei Federal n. 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996.

BIDDLE, S.J.H. ASARE, M. Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. BJSM, Vol 45, ed 11, 2011.

BONA, V. Tecnologia e infância: ser criança na contemporaneidade. Dissertação de Mestrado. Universidade de Pernambuco 2010.

BLAIR, S. N. LAMONTE, I. NICHAMAN, M. Z. The evolution of physical activity recommendations: how much is enough?, The American Journal of Clinical Nutrition, Volume 79, Issue 5, May 2004.

CAMPÃO, D.S. CECCONELLO, A. P. A contribuição da Educação Física no

desenvolvimento psicomotor na Educação infantil. Buenos Aires: Revista Digital, ano 13, n 123, agosto de 2008.

DARIDO, S. C. Educação Física na escola: questões e reflexões. São Paulo: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DING, D. LAWSON, K. KOLBE, T. FINLELSTEIN, E. KATZMARZYK, P. VAN

MECHELEN, W. The economic burden of physical inactivity: a global analysis of major non-communicable diseases. LANCET. Set. de 2016.

GONZALEZ, S. FREDERIC, N. BRIERE, L. Prospective associations between participation in leisure-time physical activity at age 6 and academic performance at age 12. Preventive Medicine, Volume 118, 2019.

HOEHNER, C. RIBEIRO, I. PARRA, D. HALLAL, P. SIMÕES, E. BROWNSON, R. Physical Activity Interventions in Latin America. Expanding and classifying the evidence. American Journal preventive medicine. Mar. de 2003.

KWON, S. WELCH, S. MASON, M. Physical education environment and student physical activity levels in low-income communities. BMC Public health. Jan. de 2020.

MARCELLINO, N. C. A DICOTOMIA TEORIA/PRÁTICA NA EDUCACAO FISICA. III Semana de estudos da Universidade São Judas Tadeu. Dez. de 1995.

MARZINEK, A. NETO, A. F. A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. In: II Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte, 2005.

MATSUDO, S. M. MATSUDO, V. R. ANDDRADE, T. A. OLIVEIRA, E. A. BRAGGION, G. Nível de atividade física da população do Estado de São Paulo: análise de acordo com o gênero, idade, nível socioeconômico, distribuição geográfica e de conhecimento. Rev. Bras. Ciên. e Mov. Brasília v. 10 n. 4 p. 41-50 outubro. 2002

MIN-LEE, I. SHIROMA, E. LOBELO, F. PUSKA, P. BLAIR, S. KATZMARZYK, T.

Impact of Physical Inactivity on the World's Major Non-Communicable Diseases. LANCET. Jul. de 2012.

NG. S. W. POPKIN, B. M. Time use and physical activity: a shift away from movement across the globe. Obesity Reviews. Volume 13, issue 8. Ago. de 2012.

PAIVA, N. M. N. COSTA, J. S. Influências da tecnologia na Infância: desenvolvimento ou ameaça? Psicologia. net. 2015.

PATE. R. DAVIS, M. ROBINSON, T. STONE, E. MCKENZIE, T. YOUNG, J.

Promotion of physical activity in children and youth. Circulation AHA. Set. De 2006.

PRANDINA, M. Z. SANTOS, M. L. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. Horizontes- Revista de Educação, 2016.

RODRÍGUEZ, C. G. Educação física infantil: motricidade de 1 a 6 anos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

SALLIS, J. F. MCKENZIE, T. L. BEETS, M. W. BEIGHLE, A. ERWIN, H. LEE,

S. Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. Res. Q. Exerc. Sports. Jun. de 2012.

SAVIANI, D. Educação senso comum à consciência filosófica.

São Paulo. Cortez/A. A, 1980.

SINGH, A. UIJTDEWILLIGEN, L. TWISK, J. W. R. MECHELEN, W. V. Physical Activity and Performance at School A Systematic Review of the Literature Including a Methodological Quality Assessment. Jama Pediatrics. 166 (1): 49 – 55. Janeiro de 2012. SOARES, R. S. 2012. A educação física no Brasil: da origem aos dias atuais. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 17 - Nº 169 - 2012.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Atividade física na infância e na adolescência: Guia pratico para o pediatra. Documento científico, nutrologia. Mar. DE 2008.

UGRINOWITSCH, H.; BENDA, R. N. Contribuições da Aprendizagem Motora: a prática na intervenção em Educação Física. Revista brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.25, p.25-35, dez. 2011.

VAN SLUIJS, E. M. MCMINN, A. M. GRIFFIN, S. J. Effectiveness of

interventions to promote physical activity in children and adolescents: Systematic review of controlled trials. Brithish Medical Journal. Out. De 2007.

VIANNA, A. J. COSTA, F. R. PIERANGELI, A. OLIVEIRA, R. B. SIGNIFICADOS DA PRÁTICA ESPORTIVA EXTRACURRICULAR PARA OS PAIS. ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.13, n.1, p.21-31, Jan/jun 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global recommendations on physical activity for health. WHO Library Cataloguing in Publication Data. 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. TheLancet. Jan. de 2020



**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
UMA ABORDAGEM MATEMÁTICA E SOCIAL**

FINANCIAL EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS:
A MATHEMATICAL AND SOCIAL APPROACH

Ana Alice Nogueira do Nascimento¹

RESUMO

Em um país no qual o hábito de educação financeira não faz parte da realidade de sua população, juntamente com o fato de a mídia se aproveitar da criança almejando a formação de novos consumistas, e com o modo como os pais agem em relação ao assunto com os filhos, a Educação Financeira surge como uma grande ferramenta que, se utilizada desde cedo, pode edificar as bases de uma equilibrada relação com o dinheiro na vida adulta. Nesse sentido, o presente trabalho buscou analisar a importância da inserção da Educação Financeira na rede pública de ensino, objetivando preparar cidadãos para a vida, para que possam agir de modo apropriado, saudável e com responsabilidade diante de situações relacionadas com assuntos financeiros. A necessidade de colocar a Educação Financeira como parte da grade curricular nos diversos níveis de ensino, abre um leque de oportunidades para novas pesquisas nessa área tão carente de bases teóricas. É hora de o brasileiro cuidar melhor de suas finanças para que amanhã as crianças possam usufruir de uma economia financeiramente estável, geradora de bons consumidores e consecutivamente mais independentes e autônomos em suas decisões, com melhor qualidade de vida, projetados a um futuro financeiro promissor e à realização de seus sonhos.

PALAVRAS CHAVE: Educação Financeira, Matemática, Escolas Públicas.

ABSTRACT

In a country where the habit of financial education is not part of the reality of its population, coupled with the fact that the media take advantage of the child aiming for the formation of new consumers, and the way parents act on the issue with For children, Financial Education is a great tool that, if used early, can build the foundations for a balanced relationship with money in adulthood. In this sense, the present study sought to analyze the importance of inserting Financial Education in the public school system, aiming to prepare citizens for life, so that they can act appropriately, healthily and responsibly in situations related to financial matters. The need to place Financial Education as part of the curriculum at the various levels of education opens up a range of

¹ Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pelo IEDEP EDUCACIONAL. Pós-Graduada em Matemática na modalidade aberta e a distância pela Universidade Federal de São João Del-Rei/UFESJ e Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB. Licenciada em Matemática na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Professora da Rede Municipal e Privada no Ensino Fundamental II, Médio e EJA. E-mail: ana_alicenascimento@yahoo.com.br

opportunities for further research in this area so lacking in theoretical bases. It is time for Brazilians to take better care of their finances so that tomorrow their children can enjoy a financially stable economy that generates good consumers and consecutively more independent and autonomous in their decisions, with a better quality of life, projected for a promising financial future. to the realization of your dreams.

KEYWORDS: Financial Education, Mathematics, Public Schools.

INTRODUÇÃO

O dinheiro faz parte da vida de todas as pessoas desde o momento em que nascem até o dia de sua morte, porém, esse assunto ainda é pouco discutido. Mesmo em uma sociedade consumista, as famílias não têm o hábito de conversarem sobre dinheiro. Porém, crianças que não entendem os princípios básicos do uso controlado do dinheiro estão sujeitas a se tornarem péssimos consumidores.

Nesse sentido, questiona-se: é possível aprender a lidar com finanças nas escolas? De acordo com D'Aquino (2008, p. 12), especialista em Educação Financeira no Brasil e autora de diversos livros, "Sim. É de extrema importância que os professores levem a discussão aos alunos, deixando de velos como tabu ou preocupação exclusiva dos pais".

No entanto, falar de dinheiro para crianças em sala de aula não é uma tarefa fácil. A influência do meio em que vivem, classe social, religião, são determinantes para sua formação, bem como na constituição de valores, ideias, crenças, atitudes; tudo isso junto pode tornar difícil a tarefa do educador (LOPES, 2019).

A educação financeira não deve ser confundida com o ensino de técnicas para administrar dinheiro, mas sim ter como objetivo criar uma mentalidade apropriada e saudável quanto ao dinheiro, contribuindo de forma efetiva para uma sociedade mais justa e desenvolvida (LOPES, 2019).

A sociedade está sendo dominada pelo sistema capitalista. A mídia, aproveitando-se do despreparo da população em relação ao conhecimento da educação financeira, por meio de mensagens, imagens e meios de comunicação, se vale da vulnerabilidade da sociedade nesse aspecto para poder lucrar cada vez mais; em especial, das crianças que estão em fase de desenvolvimento e não conseguem entender o caráter persuasivo dessas propagandas, tornando-se consumidoras desenfreadas e alvos desse sistema (CARVALHO, 2019).

É cada vez mais cedo o contato da criança com o dinheiro. Elas são bombardeadas por anúncios e propaganda o tempo todo e quando vão aos estabelecimentos (shopping, hipermercados, lojas, etc.), já sabem o que vão consumir, tendo um grande impacto no orçamento familiar, iniciando-se assim uma vida financeira sem ao menos conhecer os conceitos básicos de economia e finanças.

Muitas vezes, somos vítimas de fraudes ou dessas propagandas enganosas, por falta de informação e de conhecimento matemático adequado. Nesse sentido, a Matemática Financeira pode servir de alerta aos consumidores e auxiliá-los na tomada de decisões. Desse modo, é muito importante o ensino de Matemática Financeira, visto que ele pode preparar as crianças a lidarem com o dinheiro e evitarem o consumo desnecessário, especialmente no Ensino Fundamental.

Nessa fase da vida, na qual os pais assumem todas as necessidades financeiras, questiona-se como trabalhar esse assunto com as crianças e jovens, se os pais dessa geração trazem em si lembranças de um longo período inflacionário e desconfiança em relação ao dinheiro, em que não se tinha controle da evolução do preço dos produtos e muito menos acesso a produtos financeiros. Como a escola contribui na formação desses indivíduos? Qual a importância da escola na formação dos mesmos em relação à educação financeira?

Por ser um espaço social, a escola, aliada à família, contribui na formação do indivíduo de maneira integral, devendo tomar posse desse assunto e transmiti-lo para seu educando e, conseqüentemente, para a família e toda a sociedade.

Entretanto, a Matemática Financeira tem sido tratada de forma superficial nas escolas de Educação Básica no Brasil ou nem sequer é abordada. Em vista dessa situação, foram levantadas duas possíveis causas: os conteúdos não são apresentados de forma adequada nos livros didáticos e a disciplina Matemática Financeira não faz parte da grade curricular de muitos cursos de Graduação de Licenciatura em Matemática.

Assim, a intenção do presente trabalho é analisar a importância da inserção da Educação Financeira na rede pública de ensino já na Educação Infantil, objetivando preparar cidadãos para a vida, para que possam agir de modo apropriado, saudável e com responsabilidade diante de situações relacionadas com assuntos financeiros.

A importância de saber administrar o dinheiro desde criança é fundamental para ter uma vida adulta equilibrada, ampliando as possibilidades e chances de auto realização

e liberdade de escolha, trazendo assim realização pessoal. Ter autonomia sobre o controle do dinheiro pode ser uma das coisas mais importantes para o futuro de jovens e crianças.

A metodologia utilizada para a realização do trabalho é a Pesquisa Bibliográfica, pesquisando-se em livros, artigos e sites que abordem o assunto com fidedignidade.

2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Segundo Hill (2009), o direito à educação infantil vai de zero a seis anos de idade e está bem expresso no artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando que a educação infantil é complementar à educação da família e comunidade.

Tais aspectos legais manifestam a participação e a responsabilidade dos pais na educação dos filhos desde o momento do seu nascimento, e inclui também a educação financeira.

Assim sendo, a educação faz parte da vida do ser humano desde o nascimento e é, por meio dela, que ele aprende as regras e normas de interagir socialmente e como agir em todos os sentidos da vida. E a educação financeira? O dinheiro também participa da vida de todos desde o nascimento e é primordial aprender a conviver com ele de modo equilibrado.

Na opinião de Modernell (2019, p. 27), a educação financeira é relevante tendo em vista que:

ensina a viver dentro do seu padrão econômico, eliminando desperdícios, aproveitando oportunidades, valorizando o próprio patrimônio, gerando rendas e enfocando no crescimento do patrimônio líquido familiar, para que o padrão se eleve num ciclo virtuoso, dentro das suas expectativas e possibilidades, até alcançar a independência financeira.

Ainda existe o pré-conceito de que aquele que procura por educação financeira está atrás de uma rápida corrida em busca de riqueza e fortuna. No entanto, é justamente o oposto, sendo esse um dos sinais mais evidentes da ausência de educação financeira. A Educação financeira vai muito além disso (MODERNELL, 2019).

Hill (2009) entende a Educação Financeira como a habilidade que as pessoas apresentam de fazer escolhas apropriadas ao administrar suas finanças pessoais durante todo o ciclo de sua vida. Não se nasce com essas habilidades, elas são provenientes do "modelo de dinheiro" a que se tem contato.

Conforme a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a Educação Financeira pode ser definida como:

O processo em que os indivíduos

O processo em que os indivíduos melhoram a sua compreensão sobre os produtos financeiros, seus conceitos e riscos, de maneira que, com informação e recomendação claras, possam desenvolver as habilidades e a confiança necessárias para tomarem decisões fundamentadas e com segurança, melhorando o seu bem-estar financeiro (OCDE, 2019, p. 223).

Desse modo, a Educação Financeira vai além do simples oferecimento de informações financeiras e de conselhos, e tais atividades precisam ser regulamentadas, particularmente, no que diz respeito à proteção dos clientes (OCDE, 2019).

Segundo o Programa DSOP de Educação Financeira nas Escolas (DSOP, 2019), os participantes no processo de Educação Financeira são as escolas, as empresas, o Governo, as instituições financeiras, e outros, como as organizações não-governamentais.

Contudo, salienta-se que a OCDE (2019) indica a implementação dos programas de Educação Financeira, seguindo os princípios e recomendações para a boa prática da Educação Financeira, que estão ordenados em 26 itens, resumidos e reagrupados em 10 tópicos, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Princípios e Recomendações da OCDE

Descrição
1. A Educação Financeira deve ser promovida de uma forma justa e sem vieses, ou seja, o desenvolvimento das competências financeiras dos indivíduos precisa ser embasado em informações e instruções apropriadas, livres de interesses particulares.
2. Os programas de Educação Financeira devem focar as prioridades de cada país, isto é, estar adequados à realidade nacional, podendo incluir, em seu conteúdo, aspectos básicos de um planejamento financeiro, como as decisões de poupança, de endividamento, de contratação de seguros, bem como conceitos elementares de matemática e de economia. Os indivíduos que estão para se aposentar devem estar cientes da necessidade de avaliar a situação de seus planos de pensão, necessitando agir apropriadamente para defender seus interesses.
3. O processo de Educação Financeira deve ser considerado pelos órgãos administrativos e legais de um país, como um instrumento para o crescimento e estabilidade econômica, sendo necessário que se busque complementar o papel que é exercido pela regulamentação do sistema financeiro e pelas leis de proteção ao consumidor.
4. O envolvimento das instituições financeiras no processo de Educação Financeira deve ser estimulado, de tal forma que a adotem como parte integrante de suas práticas de relacionamento com seus clientes, provendo informações financeiras que estimulem a

compreensão de suas decisões, sobretudo, nos compromissos de longo prazo e naqueles que comprometem expressivamente a renda atual e futura de seus consumidores.
5. A Educação Financeira deve ser um processo contínuo, acompanhando a evolução dos mercados, e a complexidade crescente das informações que os caracterizam.
6. Por meio da mídia, devem ser veiculadas campanhas nacionais que estimulem a compreensão dos indivíduos quanto à necessidade de buscarem o autodesenvolvimento financeiro, bem como o conhecimento dos riscos envolvidos nas suas decisões financeiras. Além disso, precisam ser criados sites específicos, oferecendo informações gratuitas e de utilidade pública.
7. A Educação Financeira deve começar na escola. É recomendável que as pessoas se insiram no processo, o quanto antes.
8. As instituições financeiras devem ser incentivadas a certificar que os clientes leiam e compreendam todas as informações disponibilizadas, em específico, quando for relacionado aos compromissos de longo prazo, ou aos serviços financeiros cujas consequências financeiras são de grande magnitude.
9. Os programas de Educação Financeira devem focar aspectos importantes do planejamento financeiro pessoal, como a poupança e aposentadoria, o endividamento, e a contratação de seguros.
10. Os programas devem ser orientados para a construção da competência financeira, devendo ser adequados a grupos específicos, e elaborados da forma mais personalizada possível.

Fonte: Saito, Savóia e Petroni (2019, p. 05).

A Educação Financeira sempre foi relevante aos consumidores, para ajudá-los no orçamento e administração de sua renda, na poupança e investimento, e a evitar que se tornem vítimas de fraudes. Porém, sua crescente importância nos últimos anos vem acontecendo em razão do desenvolvimento dos mercados financeiros, e das mudanças demográficas, econômicas e políticas. Os mercados de capitais estão se tornando mais refinados, e novos produtos são ofertados, mas, seus riscos e retornos não são de imediato discernimento.

Nos dias de hoje, os consumidores possuem acesso a uma maior variedade de ferramentas de crédito e de poupança, disponíveis em uma grande multiplicidade de canais, desde serviços online de bancos, até organizações que oferecem aconselhamento e suporte financeiro às famílias de baixa renda. Na atualidade, os investidores de ações contam com diversas maneiras para acessar modernos mecanismos e ambientes de transação, alguns dos quais oferecem serviços mais rápidos ou com grande sigilo, bem como acesso a diversas formas de investimentos.

De acordo com D'Aquino (2019), nos países desenvolvidos, a Educação Financeira tradicionalmente é função das famílias. Às escolas fica destinada a função de reforçar a formação que o educando obtém em casa.

Contudo, no Brasil, infelizmente, a Educação Financeira não faz parte do universo educacional familiar, muito menos do escolar, o que faz com que a criança não aprenda a lidar com dinheiro nem em casa, nem na escola. As consequências disso são decisivas para uma vida de oscilações econômicas, com graves reflexos tanto na vida do indivíduo, quanto na do país (D'AQUINO, 2019).

Sem a educação financeira, as facilidades aos bens de consumo acabam criando um ciclo consumista, proporcionando à pessoas despreparadas, experiências desagradáveis no âmbito das finanças pessoais e esses dados se refletem na Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC), realizada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), mostrando que o percentual de famílias endividadas no país chegou a 57,1% em julho de 2017 e que a mesma está relacionada, sobretudo, a produtos financeiros (CNC, 2019).

A grande gama de incentivos ao consumo motivou no indivíduo o árduo desejo de consumir sem limites, excedendo sua linha do orçamento, gerando um processo de endividamento e inadimplência crescente. Um dos incentivos ao consumo descontrolado é procedente do governo, que por meio do crédito fácil, reduz taxas de juros e amplia os prazos para aquisição de certos bens tem estimulado os indivíduos a consumirem excessivamente (SANTANA JR., 2019).

Nesse sentido, a educação financeira tem sido de primordial importância para a formação do indivíduo, como forma de evitar possíveis transtornos para sociedade, como por exemplo, a elevada taxa de inadimplência. Diante dessa questão, o Governo Federal aprovou uma lei que passou a vigorar no ano de 2012, na qual a educação financeira passa a ser parte integrante da grade curricular das escolas públicas, objetivando ainda o desenvolvimento do senso crítico dos educandos para a vida financeira. De acordo com a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), as escolas públicas devem introduzir aulas de educação financeira no currículo básico. Trata-se do início de uma caminhada em direção à erradicação do analfabetismo financeiro. O grande desafio agora será a capacitação dos professores (SANTANA JR., 2019).

Conforme especialistas do Banco Mundial, incumbidos de fazer a avaliação do impacto do projeto-piloto de ensino de educação financeira nas escolas brasileiras em 2011, “crianças e jovens que têm aula de educação financeira na escola melhoram significativamente a qualidade do seu ‘letramento financeiro’, tendem a pensar mais no futuro e aumentam a intenção de poupar” (apud SANTANA JR., 2019, p. 02).

3 A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Assim que surgiu o dinheiro, surgiu também a necessidade de se pensar a respeito dele. Uma relação equilibrada com o dinheiro é algo que deve ser pensado. Dessa forma, quanto mais cedo, melhor. De acordo com D’Aquino (2008, p. 5), “a função da educação financeira infantil deve ser somente criar as bases para que na vida adulta nossos filhos possam ter uma relação saudável, equilibrada e responsável em relação a dinheiro.”.

Educação financeira é a capacidade de entender finanças e assuntos a ela relacionados. Em outras palavras é saber tomar decisões efetivas sobre o uso e gerenciamento do seu dinheiro. Dessa forma, ela não deve ser encarada como um manual de regras básicas e nem pode ser confundida com macetes para se administrar bem o dinheiro. Seu objetivo deve ser criar uma mentalidade saudável com relação a ele (LOPES, 2019).

Alguns talvez pensem que educação financeira é simplesmente não gastar todo seu dinheiro. Já outros talvez acreditem que por gastar todo seu dinheiro não são educados financeiramente. A educação financeira vai muito além, ela vem auxiliar na administração do patrimônio líquido do indivíduo. Por intermédio dela podem ser priorizados os gastos conforme as necessidades de cada um. De que adianta guardar todo o dinheiro e não saber investi-lo, ou ainda gastar tudo e faltar para o essencial?

Dentro da educação financeira é possível ter uma visão melhor daquilo que realmente se precisa e daquilo que se quer. Pessoas que compram por impulso, por exemplo, terão dificuldades em suprir necessidades básicas do dia a dia (supermercado, contas de água, luz e etc.), guardar dinheiro também embaixo do colchão para não cair em tentação não ajuda muito, visto que dinheiro parado não tem rendimento. É exatamente nesses pontos críticos que a educação financeira vem auxiliar ensinando a gastar o dinheiro dentro do orçamento de maneira que sobre no fim do mês para investimentos que agreguem valor ao patrimônio líquido futuro e bem estar familiar (LOPES, 2019).

Na opinião de D’Aquino (2019), a Educação financeira não deve ser privilégio apenas de crianças ricas ou de classe média. São as camadas menos favorecidas da população que mais necessitam de prioridade nesse aspecto. É, especialmente, a esses indivíduos de escassos recursos que se deve ensinar, com urgência, como ganhar, gastar e poupar dinheiro.

A Educação Financeira já deveria há muito tempo fazer parte da grade curricular das escolas brasileiras, visto que essa matéria deveria ser ensinada desde a infância e se estender até a fase adulta para que os indivíduos não tivessem tantos problemas financeiros como recentes pesquisas que mostram. Dessa forma, é preciso seguir exemplos de países de 1º mundo como o Japão, no qual a disciplina economia doméstica faz parte da grade curricular e os educandos aprendem a valorizar não apenas os centavos e fazer uma poupança, mas também a preservar os recursos naturais como água e energia elétrica (LOPES, 2019).

Nos Estados Unidos, já no jardim da infância, as crianças simulam o cotidiano do mercado de capitais com experiências lúdicas incentivadas pelos educadores com o objetivo de ensinar-lhes como funciona uma bolsa de valores. Para se ter a certeza que a Educação Financeira é importante na vida dos indivíduos basta imaginar que se tivéssemos tido algum tipo de orientação no passado, como estaria nossa vida na atualidade ou, se nossos pais tivessem aprendido algo sobre dinheiro na escola a nossa vida estaria um pouco diferente hoje.

Segundo D’Aquino (2019), especialista em Educação Financeira infantil, o momento correto de iniciar a ensinar a criança a lidar com as finanças é manifestado pela própria, na primeira vez que pede aos pais para lhe comprarem algo. Isso costuma ocorrer em torno dos dois anos e meio de idade e, nesse momento, a criança revela que já percebeu o que é dinheiro, e que ele “compra” as coisas que ela pode vir a querer.

Ao se analisar propostas, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, verifica-se a preocupação com a formação do indivíduo e a contextualização dos conteúdos, bem como a importância em se solucionar problemas do dia a dia. Diante disso, os PCNs abordam em seus temas transversais, uma lista de possibilidades de se trabalhar em sala de aula com informações do dia a dia e extremamente relevantes para a formação do cidadão (BRASIL, 2000).

De acordo com a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (BRASIL, 1996), a educação é uma obrigação da família e do Estado. Em razão da ausência de condições de a família educar financeiramente, por diversos fatores, aumenta a responsabilidade do Estado com educação de qualidade na procura de bons cidadãos.

Conforme Carvalho (2019), a escola é o lugar ideal para se implantar uma nova cultura financeira. Com base no Código de Defesa do Consumidor, na pesquisa de mercado e nos conhecimentos matemáticos que envolvem o processo é possível desenvolver atividades que conduzam os educandos no momento de escolher entre comprar à vista ou a prazo, assim como fazer uso de seus direitos, até mesmo quando pagam antecipadamente uma prestação que tem juros embutidos (CARVALHO, 2019).

3.1 Pontos Principais

A Educação Financeira requer uma abordagem a longo prazo, muito treino e persistência. Segundo D'Aquino (2019), de modo geral, uma Educação Financeira adequada precisa envolver 4 pontos:

1º) Como ganhar dinheiro - O maior desafio da educação não é educar para hoje, mas sim para que os resultados possam dar frutos em 15, 20, 30 anos. No atual contexto, com transformações tão repentinas e complexas, é necessário um grande esforço para educar as crianças, não para o mercado de trabalho da forma como se conhece hoje, mas para um mercado que mal se pode imaginar como será. Desenvolver o espírito empreendedor e incentivar formas inovadoras de raciocínio, por exemplo, são instrumentos fundamentais à preparação de crianças e jovens para o futuro.

2º) Como gastar o dinheiro - Grande parte da habilidade em lidar com finanças, tanto na infância quanto na vida adulta, depende da capacidade de diferenciar o "eu quero" do "eu preciso". Gastar em coisas que se quer é muito bom, prazeroso, divertido, saudável e importante. No entanto, parte das responsabilidades, como pais e educadores, é ensinar que, na vida, as necessidades são prioridades.

3º) Como poupar - Há diversos motivos para se aprender a poupar. Em primeiro lugar, por segurança. Apesar de ser uma ideia correta, é necessário considerar alguns outros motivos. Ter uma poupança - ou ser educado para isso - cria disciplina, impõe limite e ensina autorrespeito.

4º) Como doar tempo, talento e dinheiro - O ato de doar precisa ser ensinado como parte da responsabilidade social que compete a cada cidadão. É indispensável educar futuros cidadãos para que entendam que a solução de seus próprios problemas, ou problemas do país, não depende unicamente do governo.

Antes de mais nada, a Educação Financeira precisa ensinar que a responsabilidade social e a ética devem participar do ganho e utilização do dinheiro.

4 A MATEMÁTICA FINANCEIRA NO COTIDIANO

Conforme Cury (2003), a aprendizagem também ocorre pela emoção, sendo o educando o centro de uma discussão. Dessa forma, aumenta a importância de se trabalhar com exemplos do dia a dia dos educandos para que os mesmos se identifiquem com o assunto e interajam com o educador.

Quanto a esse assunto, Dr João Luiz Machado, mestre em Educação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, afirma:

Acredito que a matemática deveria ser utilizada como uma disciplina mais diretamente relacionada ao mundo no qual vivemos. Sua associação com os conceitos da educação financeira, adequados para crianças de diferentes faixas etárias, poderia facilitar muito esse trabalho. Para tanto poderiam ser desenvolvidos projetos por meio dos quais se simulassem ou se dramatizassem situações do cotidiano e ainda, em que se fizessem visitas a estabelecimentos comerciais com o intuito de educar as crianças para o consumo consciente e o equilíbrio das finanças (apud THEODORO, 2019, p. 06).

Theodoro (2019, p. 07) sugere como exemplo para se trabalhar em sala de aula:

Quando você vê em uma propaganda: "compre uma televisão à vista por R\$1000,00 ou a prazo por cinco parcelas de R\$ 260,00", você, evidentemente, responde: "a prazo, pois prefiro pagar parcelado e em somente cinco meses termino de pagar". No entanto, você esqueceu de pensar em um detalhe, que em cinco parcelas de R\$260,00 você pagará o equivalente a R\$1300,00, que é 30% maior do que a oferta à vista.

Em tais situações, é possível notar como a matemática financeira é um instrumento muito útil na análise de algumas opções de investimentos ou financiamentos de bens de consumo. Trata-se de fazer uso de procedimentos matemáticos para simplificar a operação financeira (SOUZA, 2010). Mas, a questão é: como aplicá-la em sala de aula?

Em primeiro lugar, é preciso convencer o educando acerca da importância da matemática financeira, conforme sua realidade. Isso pode ser obtido tomando-se por base a seguinte ilustração, sugerida por Theodoro (2019, p. 07):

Imagine que ele queira comprar uma bicicleta de R\$250,00, um videogame de R\$1000,00 e um celular de R\$250,00 e sua mesada é de R\$100,00, mas ele gasta

R\$30,00 com outras despesas (lanche na escola, por exemplo), sobrando R\$70,00. Se ele escolher comprar o celular primeiro: como só pode pagar R\$70,00 por mês e como o juro do mercado é 3,5% ao mês, pagará cerca de R\$300,00 pelo celular em cinco vezes. Idem para a bicicleta, totalizando dez meses e quase R\$600,00 (se o preço permanecer estável). Agora, dez meses depois, vamos partir para o videogame que, com os mesmos 3,5% do mercado, se encaixará no seu orçamento em vinte e nove parcelas de R\$69,48. Resultado: ele pagará, aproximadamente, quarenta parcelas (três anos e quatro meses) sem poder gastar mais nada - o celular já estará sem crédito, a bicicleta estará parada porque gastou o pneu, e, o videogame já se tornou desinteressante.

Nesse sentido, como resolver o problema apresentado acima? A resposta é: por meio da matemática financeira, que esclareceria que investindo R\$70,00 por mês com uma taxa fixa de 1,2% ao mês, no prazo de vinte meses, isto é, metade do tempo anterior, ele terá, aproximadamente R\$1.570,00 e irá comprar tudo à vista, sobrando-lhe ainda R\$70,00 para outras despesas e podendo contar com sua mesada integral daí por diante. Porém, se ele preferir esperar os 40 meses com o dinheiro investido irá ter cerca em torno R\$3.560,00 e irá comprar muitas outras coisas (THEODORO, 2019).

Depois de convencer o educando, o educador deve lhe apresentar conceitos referentes à matemática financeira.

4.1 Os Jogos e o Computador

Segundo Almeida (2007), os jogos são de importância fundamental para o desenvolvimento psicomotor da criança e vêm sendo cada vez mais utilizados para fins pedagógicos. No caso da educação financeira, além de despertar a motivação pelo tema, os jogos irão construir, quando explorados de forma adequada, os conceitos de honestidades e o saber lidar com perdas, além de incentivar o raciocínio. Dentre os jogos que podem ser utilizados, Theodoro (2019) menciona: o *Cashflow 101*, que é um jogo de tabuleiro no qual o jogador deverá ter rendimentos suficientes para pagar suas contas sem depender do salário; o *Banco Imobiliário*, que nunca sai de moda e é encontrado com facilidade na Internet; o *Monopoly*, entre outros.

Cada dia mais presente no cotidiano das instituições escolares, o computador é um excelente instrumento para incentivar os educandos de qualquer faixa etária. No caso da Educação Financeira, planilhas eletrônicas são muito válidas para ilustrar e simular as inúmeras possibilidades de se trabalhar a relação dinheiro/tempo (THEODORO, 2019).

O computador poderá ser utilizado, entre outras coisas, para criar listas de compras para seus pais, simular uma aplicação financeira ou um empréstimo, ou ainda fazer o controle das despesas da própria escola.

4.2 Outras Atividades Propostas

Também poderão ser propostas inúmeras atividades durante o ano letivo, conforme o tempo disponível da escola e a faixa etária trabalhada.

Dentre essas atividades, Theodoro (2019), cita as seguintes:

- Palestras informativas e motivacionais abordando sobre economia doméstica, o funcionamento de mercados, formas de investimentos e empréstimos, fabricação de dinheiro, como poupar, etc. (com linguagem apropriada para cada idade);
- Uso do laboratório de informática, e, sobretudo, do *Microsoft Excel*, para a confecção de planilhas e aplicação de fórmulas;
- Visita a instituições como: Casa da Moeda, Bovespa, bancos, entre outros, para motivação e conhecimento dos educandos;
- Visita a lojas de roupas, de calçados, de carros, de brinquedos, de móveis, etc., para que o educando veja as negociações realizadas e analise as melhores formas de aquisição de produtos;
- Atividades de apoio psicológico para que os educandos sejam orientados a diferenciar conceitos como: vontades, necessidades e tempo, que são fatores relevantes para um bom planejamento financeiro.

Para tornar viáveis as despesas das atividades propostas acima são interessante que as instituições escolares se dediquem para obter parcerias, visto que elas viabilizariam consideravelmente os custos e possibilitariam a evolução dos projetos. Dessa forma, seria interessante a parceria com bancos e organizações como, por exemplo, a Bovespa (Bolsa de valores de São Paulo), que por meio do Projeto Educar e da Bolsa de Valores Sociais (BVS) apoia importantes projetos para educação financeira e divulgação do mercado de capitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em países desenvolvidos, a educação financeira começa cedo na escola. As crianças aprendem a poupar o dinheirinho que recebem todo mês dos pais, que vai para algum tipo de investimento (renda fixa, ações...), criando reserva financeira para poderem usufruir no futuro.

No Brasil, ainda se dá pouca importância para essa questão. Há algumas iniciativas isoladas, mas a cultura existente ainda é a do acesso fácil aos financiamentos com juros

exorbitantes e, algumas vezes, impagáveis, em que se gasta muito mais do que se recebe. Estudos apontam que as chances de isso ocorrer são maiores quando não se tem base de formação adquirida desde cedo por meio da educação financeira, como é o caso do Brasil.

A poupança ainda é a única forma de investimento conhecida pela maioria da população brasileira, o que faz com que não se saiba que é possível ter rendimentos superiores a ela, e com risco menor, como por exemplo, por meio dos títulos públicos federais, que são uma ótima maneira de aplicar em renda fixa.

Diante disso, conclui-se que o grande desafio da educação financeira no Brasil é educar para o futuro, empenhar investimentos severos em educação comportamental, cultural e funcional, em busca de uma mentalidade saudável e adequada no trato das finanças pessoais, um trabalho de conscientização a longo prazo com investimentos imediatos.

A importância e necessidade de colocar a Educação Financeira como parte da grade curricular nos diversos níveis de ensino, abre um leque de oportunidades para novas pesquisas nessa área tão carente de bases teóricas. Felizmente, o governo brasileiro já vem adotando iniciativas pertinentes a essa nova educação, ainda que de forma modesta.

Mesmo com a evolução das discussões sobre Educação Financeira nos últimos anos, observa-se ainda a necessidade de maior engajamento dos professores, alunos, governo e da população em geral neste novo processo, adotando uma postura mais consciente e construtiva em relação ao sistema financeiro e econômico do país, da administração dos rendimentos familiares e da cultura consumista em que a maioria da população tem vivido.

Em outras palavras, é hora do brasileiro cuidar melhor de suas finanças para que amanhã suas crianças possam usufruir de uma economia financeiramente estável, geradora de bons consumidores e consecutivamente mais independentes e autônomos em suas decisões; cidadãos com melhor qualidade de vida, projetados a um futuro financeiro promissor perante as exigências comerciais, econômicas e financeiras do mundo moderno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. P. de. **Teoria e prática em Psicomotricidade - jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília-DF: MEC/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação. LDB, **Lei das Diretrizes Bases da Educação**. Brasília, 1996.

CARVALHO, V. de. **Educação matemática: matemática & educação para o consumo**. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Matemática) - FE, Unicamp, Campinas (SP). Disponível em: <<http://www.cempem.fae.unicamp.br/prapem/mestrado.htm>> Acesso em: 12 nov. 2019.

CNC – Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. **Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC)** – Julho 2017. Disponível em: <http://cnc.org.br/sites/default/files/arquivos/analise_peic_julho_2017.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CURY, A. **Pais Brilhantes Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

D'AQUINO, C. **Educação financeira: como educar seu filho**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

_____. **O que é educação financeira**. Disponível em: <<http://www.educacaofinanceira.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

DSOP – EDUCAÇÃO FINANCEIRA. **Programa DSOP de Educação Financeira nas Escolas**. Disponível em: <<http://www.dsop.com.br/escolas/educacao-financeira-escolas/o-programa>>. Acesso em: 15 out. 2019.

HILL, N. **Quem pensa enriquece**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2009.

LOPES, E. R. **Educação Financeira**. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Educa%C3%A7%C3%A3o-Financeira/563639.html>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MODERNELL, Á. **Por que educação financeira para crianças?** Disponível em: <<http://www.maisativos.com.br/index.php?ac=leiamais&ar=50>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO–OCDE. Assessoria de Comunicação Social. **OECD's Financial Education Project**. OCDE, 2004. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>> Acesso em: 20 nov. 2019.

SAITO, A. T.; SAVOIA, J. R. F.; PETRONI, L. M. **Educação Financeira no Brasil sob a ótica da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/semead/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/45.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SANTANA JR, I. M. **A importância da Educação Financeira**. Disponível em: <<http://www.corecon-ba.org.br/web/?p=384>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SOUZA, J. R. de. **Novo olhar matemática**. V. 2. São Paulo: FTD, 2010.

THEODORO, F. R. F. **O Uso da Matemática para a Educação Financeira a partir do Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://www.academiafinanceira.com.br/educacaofinanceira/matematica.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2019.



GESTÃO PÚBLICA

Marcus Mendes¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar os conflitos existentes na gestão do uso do espaço físico do Centro Educacional Unificado (CEU) Paraisópolis. Tem como objeto de análise a atuação das Organizações da Sociedade Civil dentro do espaço físico e como tais relações são gerenciadas pela coordenação do CEU. Conclui-se que é necessário aprimorar os temas legais de cooperação, bem como a gestão de pessoas a fim de dirimir os conflitos existentes na gestão do espaço.

Palavras Chaves: CEU, OSC, MROSC

ABSTRACT

This work aims to analyze the existing conflicts in the management of the use of the physical space of the Unified Educational Center (CEU) Paraisópolis. Its purpose is to analyze the performance of civil society organizations within the physical space and how such relations are managed by the coordination of the CEU. It is concluded that there is a need to improve the legal frameworks for cooperation, as well as the management of people in order to resolve existing conflicts in space management.

Key Words: CEU, OSC, MROSC

INTRODUÇÃO

A construção de espaços públicos de qualidade interessa aos governos na medida em que são palco de interações sociais de um tipo específico (ANDRADE, at all, 2015).

¹ Licenciatura Plena em Educação Física pela UFPE - Pós Graduação em Educação Física Escolar pela UNICAMP e Especialista em Aprendizagem Neuromotora pela USP e Pós em Gestão Pública pela UNIFESP - Professor de FUND II e Médio da Rede Pública Municipal da Prefeitura de São Paulo, da disciplina Educação Física na e Professor Analista de Esportes nos CEUs da Prefeitura de São Paulo. E-mail: marcusmendes375@gmail.com

Essas interações ocorrem justamente pelo caráter de serem públicos, ou seja, aberto a todos. Diferem, portanto, dos espaços privados, que são restritos aos que se encontram habilitados para permanecerem neles. Dentro desta perspectiva, a cidade de São Paulo construiu desde 1994, os equipamentos nomeados Centros Educacionais Integrados (CEUs) que disponibilizam para a população, em cada unidade: três escolas, sendo uma de Ensino Fundamental (EMEF), uma de Ensino Infantil (EMEI) e uma (CEI), atendendo instituições educacionais de zero a 6 anos, além de oferecer diversas atividades esportivas e culturais à população das comunidades em que estão inseridos.

Dentro da favela de Paraisópolis que é uma das maiores da cidade de São Paulo e é atendida por diversos equipamentos públicos, foi construído um CEU, atrelando a comunidade que tem dezenas de OSC (Organizações da Sociedade Cível) que desenvolvem trabalhos dentro desta comunidade. Muitas dessas organizações buscam no CEU Paraisópolis parcerias para desenvolverem suas atividades. Estas parcerias com o equipamento público, em alguns momentos, conflitam com as atividades desenvolvidas pelos profissionais efetivos da prefeitura.

O problema de pesquisa que este trabalho busca abordar, é quais são as relações entre a gestão do CEU Paraisópolis e as OSC que utilizam o espaço público desse equipamento para projetos, a partir da identificação dos mecanismos que regulam tais parcerias.

O objetivo do presente estudo foi enumerar quais os mecanismos que regulam as parcerias de projetos esportivos no CEU PARAISOPOLIS. E o que foi levado em consideração para se escolher determinada atividade para ser desenvolvida pela OSC

A abordagem metodológica utilizada neste trabalho é a da pesquisa participativa, baseada na percepção e observação direta da convivência entre os profissionais do CEU Paraisópolis e os projetos oferecidos por OSC dentro daquele espaço. Além disso, buscou identificar os instrumentos que regulam as parcerias e analisá-las à luz da legislação e regulamentação que lhes dá suporte.

1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Com o crescimento do terceiro setor e uma agenda política que teve o objetivo de aperfeiçoar o ambiente jurídico e institucional relacionado às Organizações da Sociedade Civil e suas relações de parceria com o Estado foi criado o MROSC, o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, que foi traduzido pela Lei federal

13.019/2014 que define as regras para a celebração de parcerias, nas quais o poder público e as Organizações da Sociedade Civil cooperam para atingirem um objetivo comum com fins públicos (Secretaria de governo de MG). Com base na Lei 13.019/2014 houve algumas alterações na denominação das relações jurídicas da administração pública com as OSC (Organizações da Sociedade Civil). Uma delas é que os termos parcerias e termos de colaboração ou fomento só podem ser aplicadas quando há a transferência de recursos e o termo acordo de cooperação é usado quando não há essa transferência de recursos públicos para a OSC (Lopes at all, 2016). Importante ressaltar que a essa lei , veio atender e ajustar-se aos comandos da lei de responsabilidade fiscal , lei da transparência e da lei de acesso a informação e do decreto federal nº 7.724/2012.

Dentro desta perspectiva, o foco do nosso trabalho se restringiu a avaliarmos como foram feitos os acordos de cooperação entre as diversas entidades que desenvolvem seus projetos e o CEU PARAISOPOLIS , uma vez que não há pagamento direto realizado pelo CEU para os projetos, muito embora vários deles se mantenham com verba pública proveniente de outras fontes de recurso públicos como a lei de incentivo ao esporte.

Assim, o acordo de cooperação é um tipo de parceria que tem na lei 13.019/2014 sua definição como todo acordo celebrado entre a administração pública e OSC que não tenha a transferência de recursos públicos (SMG/SP, 2017). Apesar dos termos estarem definidos pela lei do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil cada município regulamenta por decreto municipal a sua aplicação.

No município de São Paulo a regulamentação foi feita pelo decreto municipal 57.575 de 29 de dezembro de 2016. Ainda dentro do espectro da lei que veio para ser o Marco Regulatório das Organizações Sociais, fica definido a distinção entre atividade e projeto, onde o primeiro é um conjunto de operações que se realizam de modo contínuo ou permanente das quais resulta um serviço necessário à satisfação de interesses compartilhados pela administração pública e pela OSCs , e o projeto se diferenciaria por ser a mesma situação da atividade porém com uma duração limitada no tempo. Dentro desta perspectiva definida pela lei 13.019/2014, o foco de nosso estudo se delimita em parcerias realizadas, baseadas em acordos de cooperação entre o CEU PARAISOPOLIS e diversas OSCs e voluntários que desenvolvem atividades no equipamento de forma regular.

De acordo com Machado, (2018) a comunidade de Paraisópolis é a maior favela de São Paulo, segundo o censo de 2010 e está localizada no meio do bairro do Morumbi, uma das áreas mais nobres de São Paulo, com o maior valor por m², cercada por todos os lados por residências de alto e médio padrão econômico. E é uma das mais atendidas por entidades sociais, mais de 64 organizações sociais desenvolvem atividades que vão desde reciclagem de lixo a distribuição de enxovais para recém casados . Segundo Zanchetta (2010), por conta da reurbanização da favela em 2007, Paraisópolis ganhou mais espaço na mídia o que fez atrair inúmeras instituições que quiseram vincular seu nome a comunidade, especialmente por vários de seus financiadores serem moradores da vizinhança no bairro do Morumbi.

É dentro deste cenário que várias instituições veem ao CEU PARAISÓPOLIS para tentarem formar parcerias para desenvolverem suas atividades nos equipamentos do CEU. A resposta a esta demanda é a existência de várias ações dentro do CEU que são desenvolvidas por diversas OSCs e por voluntários que se utilizam do espaço público para exercerem suas atividades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os Centros de Educação Unificados (CEUs) foram uma aposta de gestões de centro esquerda de democratizar o acesso atividades culturais, esportivas e educacionais. De acordo com Padilha (2004), os CEUs não se limitam apenas aos alunos matriculados nas suas unidades, por meio da oferta de ensino formal. Os equipamentos ofertam oportunidades educacionais, culturais e de lazer não formais para um conjunto maior de pessoas das camadas populares, historicamente excluídas do acesso e esses serviços.

A construção dos CEUs (Centro Educacional Unificados) pensou em dar respostas para as questões de exclusão social, tão urgente em nossa sociedade e numa cidade considerada entre as dez maiores do mundo, mas que apresenta altos índices de analfabetismo e de diferenças sociais. O CEU Paraisópolis representa essa discussão sobre o papel dos equipamentos, as classes sociais no Brasil e auxiliou de maneira considerável no crescimento das OSCs.

Como integrante do Espaço CEU, cito as minhas experiências onde percebo os desafios do espaço educacional que apesar de apresentar uma rica estrutura e a integração entre as diferentes unidades educacionais, cada unidade atende um público

com idade e características diferentes, mesmo sendo moradores do mesmo bairro, das mesmas famílias, as crianças tem necessidades bem diferentes e o fato de estarem no mesmo espaço não lhes garantem as mesmas condições de aprendizagem, pois, as experiências de aprendizagem são únicas para cada indivíduo. O fato do CEU oferecer um espaço diferenciado sugere um trabalho inovador, mas não obriga que as situações pedagógicas sejam diferentes das situações oferecidas em outras escolas. Esse é o conflito vivenciado pelos alunos e professores da unidade estudada. Além da atuação direta em todas as Instituições Educacionais e na área externa do CEU das OSCs, que trazem as representatividades comunitárias para o Espaço Educacional e Cultural.

Nas pesquisas do educador Anísio Teixeira, a concepção e implementação dos CEUs, no Município de São Paulo, beneficiou-se de um histórico de tentativas que visavam instituir projetos pedagógicos voltados para as classes populares, inspiradas, em sua maioria, na “Escola Parque”².

3 METODOLOGIA

A metodologia usada para a construção desse trabalho foi a pesquisa participante surgida na América Latina entre as décadas de 1960 e 1980 ou como cita Brandão (2007), e Silva (1986) também denominada de "autodiagnóstico" ou "pesquisa ação" entre outros termos. Todas essas nomenclaturas possuem em comum algumas características como o fato de partirem de diferentes possibilidades de relacionamentos entre dois polos de atores sociais envolvidos. Ainda segundo Brandão (1984) um dos princípios da pesquisa participante baseado nas ideias de Luis Gabarron, e Libertad landa (1994) é de que ela deve partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes, seja no individual ou no coletivo. Uma outra característica das pesquisas participativas é segundo Brandão (2007) a existência de uma intencionalidade por parte do participante, que difere completamente do modelo de pesquisa baseada no enfoque positivista, em que o pesquisador segundo Silvia (1986), deveria se colocar em posição de neutralidade frente ao problema analisado e só tirar suas conclusões a partir de uma sólida evidência empírica apresentada. Pois segundo Demo (1984) a realidade social não é algo neutro, a dimensão política é parte componente inevitável na pesquisa participante.

² GOLDENBERG, José. Diretrizes gerais e recomendações para a formulação de projetos pedagógicos dos CIACs. Brasília: MEC, 1991.

Assim, procuramos, enquanto ator envolvido, diretamente pelo problema da ocupação do espaço público do CEU PARAISOPOLIS por OSCs em detrimento da utilização por profissionais efetivos do referido equipamento, conversar com os diversos personagens que formam o triângulo envolvido nessa relação. Os professores das escolas que funcionam dentro do CEU, o corpo gestor do CEU, representado pelos coordenadores de esportes, membros do conselho gestor e o Gestor, e por fim os representantes de cada OSC que mantém atividades dentro do CEU. Procuramos entender como foram feitos os acordos com os diversos projetos que desenvolvem atividades no CEU e se todos eles seguiram uma sequência padrão de análise ou tiveram formas diferentes e se sofrem algum tipo de avaliação pela gestão do CEU.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Tentar enumerar os mecanismos que regulam as parcerias e o que foi levado em consideração para se escolher a atividade a ser desenvolvida por uma OSC, se faz relevante, para que se possa ter uma avaliação se o acordo de cooperação está trazendo uma contra partida positiva tanto para o equipamento quanto para a comunidade.

Em determinado momento o CEU PARAISOPOLIS contou com uma OSC que ministrava treinamentos da modalidade de Futsal, e por contar com o financiamento de seus patrocinadores, os alunos recebiam cada um ao fim do treinamento um lanche, além de contar com bolas em melhores condições e materiais de apoio como coletes e cones. Acontece que o futsal sempre foi ofertado na grade de modalidades esportivas do CEU para ser ministrada pelos seus profissionais efetivos, inclusive sendo a modalidade do CEU PARAISOPOLIS mais vencedora em competições promovidas pela prefeitura da cidade de São Paulo. A dupla oferta da mesma atividade se mostrou uma concorrência desnecessária, tendo em vista que muitos treinavam com a OSC por conta das condições melhores e especialmente do lanche ofertado ao fim de cada treino. Ainda que houvesse uma concorrência perfeita, com a ocorrência de similaridade entre as atividades ofertadas ela se mostraria totalmente desnecessária, tendo em vista que a instituição pública dispõe de um profissional que recebe proventos oriundos dos recursos públicos com capacitação para desenvolver a mesma atividade.

Outra situação vivenciada é a parceria com o projeto Brasileirinho da ex atleta Diane dos Santos, que desenvolve um trabalho de Ginástica Artística (G.A) com os alunos da comunidade. Esta é uma atividade que não existe por parte dos profissionais

efetivos do CEU PARAISOPOLIS uma capacitação profissional especializada para desenvolver as mesmas aulas, o que de imediato justifica a presença deste projeto por oportunizar a toda a comunidade a possibilidade de vivenciar e praticar um esporte extremamente complexo e que em condições normais só é oferecido nos grandes clubes privados da cidade de São Paulo. No entanto, o projeto da ex-atleta ocupa um espaço dentro do equipamento público que não pode ser frequentado pelo público externo ao projeto e nem sofrer a intervenção por um professor de educação física da prefeitura, que queira fazer uma vivência com seus alunos.

Assim, profissionais professores de educação física que poderiam utilizar o espaço para fazer vivências práticas com alunos da educação física escolar, ficam impedidos de usar o espaço, já que o mesmo fica fechado ao público em geral, caracterizando assim a privatização do espaço público.

Outra situação interessante são as aulas de Rugby desenvolvidas por uma OSC chamada "Rugby para Todos", que já desenvolve suas atividades dentro da comunidade de Paraisópolis há mais de 10 anos. A partir de 2016 começou a usar o espaço do CEU para seu projeto. Acontece que o Rugby é um esporte de campo e não de quadra e recentemente as aulas passaram a ser realizadas na quadra e com um número de participantes que não passam de 6 a 8 alunos. Neste mesmo horário, os professores de educação física da EMEF, estão com suas turmas do fundamental I se preparando para iniciar suas aulas e ficam impedidos de usar a quadra coberta, porque o projeto do Rugby, que mobiliza apenas no máximo 10 alunos e que é um esporte praticado ao ar livre está neste mesmo horário usando a quadra coberta. O que obriga os professores ou irem para a quadra descoberta, que em muitas ocasiões está com um sol muito forte ou um frio congelante ou irem para espaços cobertos mas que não são espaços adequados para aulas com crianças.

A via convencional para que um projeto seja aprovado e comece a desenvolver suas atividades no CEU, é que este projeto seja encaminhado ao conselho gestor com todo planejamento e detalhamento de como deve funcionar que deverá em reunião do conselho aprovar ou não sua execução no CEU.

Embora o conselho gestor tenha autonomia para tomar suas decisões, os gestores do CEU tomam decisões muitas vezes que não passam pelo crivo dos conselheiros O conselho Gestor que é eleito para um mandato de 2 anos e é formado por uma eleição aberta e também composto por membros natos , que seriam os diretores de cada

equipamento do CEU (EMEF, CEI e EMEI). Devido a vários fatores, como a disponibilidade de parte dos membros de não poderem comparecer as reuniões por serem marcadas em horários em que muitos possuem acúmulo de trabalho em outra instituição, pela baixa procura por parte da comunidade envolvida e com direito a participar do conselho como pais de alunos do CEU, professores das escolas que funcionam no CEU, analistas de esportes do CEU que não se candidatam a participar do conselho e que por isso o conselho nunca está com a totalidade das vagas preenchidas, o que o enfraquece, pois várias das reuniões marcadas não conta com uma presença que tenha representatividade para tomar as ações ou simplesmente as reuniões não acontecem por falta de quorum.

A observação enquanto ator envolvido diretamente na disputa pelo espaço público entre os profissionais efetivos do CEU, as escolas que fazem parte do equipamento e as OSCs é a de que as parcerias não são avaliadas periodicamente, e não se sabe ou não se tem mecanismos de controle para se concluir se a contrapartida para o equipamento CEU PARAISOPOLIS e seus usuários está sendo satisfatória e vantajosa para o equipamento público que cede suas instalações.

Os diversos atores envolvidos na gestão do CEU Paraisopolis disputam atuação no espaço físico.

A vivência no espaço ao longo dos 7 anos de CEU PARAISOPOLIS, observou que nem a Secretaria Municipal de Educação (SME) tinha acesso a todas as atividades realizadas nos CEUs por entidades ou membros parceiros. Em reunião com coordenadores dos diversos CEUs da cidade, na troca de informações entre seus pares, evidenciou-se que vários CEUs desenvolviam projetos, firmados entre as OSCs e as gestões de cada CEU sem que os mesmos tivessem passado ou fossem comunicados a Secretaria Municipal de Educação (SME), pois foram fechados diretamente entre os parceiros e os coordenadores dos CEUs. Desta forma, eles simplesmente nem existiam oficialmente para a Secretaria.

Para tentar resolver este problema, a SME pediu em reunião com os diversos coordenadores de esportes dos CEUs que todas as parcerias firmadas que envolvessem OSCs regulamentadas fossem comunicada a SME para que esta fizesse o aval da mesma, permitindo com que a parceria obtivesse um caráter mais oficial garantido uma maior segurança tanto para OSCs de que seu espaço seria mantido mesmo que houvesse mudança política na gestão do CEU e também para a SME que assegurava o

oferecimento daquela atividade para a comunidade em questão, além de tentar viabilizar mediante possibilidade da entidade envolvida, a ampliação do seu projeto para outros CEUs .

Isso mostra que a Secretaria até então não tinha nenhum controle sob as parcerias que estavam sendo feitas diretamente entre essas entidades sociais e as gestões dos diversos CEUs. Com esta constatação a SME criou uma planilha para ser preenchida por todas as coordenadorias de esportes dos CEUs contendo os dados gerenciais dos diversos projetos e obrigando a cada coordenação enviar relatórios mensais sobre as atividades de cada projeto, como números de alunos matriculados em suas atividades, horários das atividades. Assim, ficou observado que até bem pouco tempo atrás, a SME além de não saber da existência de diversos projetos que eram tocados nos CEUs, não possuía mecanismos de controle e monitoramento para uma avaliação da parceria. No entanto essa intervenção da SME ocorreu apenas sob as OSCs que estavam devidamente formalizadas. No CEU PARAISOPOLIS ela abrangeu o Instituto Tiago Camilo, que desenvolve atividades de Judô, o Skate Solidário, que ensinava crianças a andarem de Skate, o Instituto Olga Kos, que desenvolvia karatê para pessoas especiais. No entanto existia no CEU PARAISOPOLIS, grandes organizações sociais com capacidade de captação de recursos como o instituto Brazolin, do ex-atleta de basquete e da seleção André Brazolin e o projeto de Ginástica Artística (G.A) Brasileirinhos da ex- atleta e campeã do mundo Diane dos Santos que inclusive teve seu projeto repercutido em diversas mídias. Ambos com um grande volume de praticantes, trabalhavam dentro do CEU sem o conhecimento da SME , eram parcerias que foram feitas diretamente com o CEU PARAISOPOLIS , mesmo com estes projetos trabalhando com mais de 100 alunos cada e com ambos usando espaços nobres do CEU, como o ginásio coberto para as aulas de basquete e parte do mezanino do ginásio que é usado de forma exclusiva para o projeto brasileirinhos.

Estes projetos recentemente foram incorporados a planilha que foi criada pela SME para que todos os projetos que desenvolvem atividades dentro dos CEUs, sejam eles de Entidades Sociais enviados diretamente pela SME, formados diretamente entre entidades sociais e o CEU e finalmente por parceiras formadas entre voluntários que não possuem uma entidade social regulamentada, mas possuem um trabalho reconhecido dentro da comunidade. Embora esta medida tenha sido uma ação correta

por parte de SME, na prática ela não interferiu em nada no andamento dos projetos e de como se dá suas relações de contrapartida para o CEU.

Na opinião dos Analistas de Esportes, que são professores de educação física e que prestaram concurso para desenvolver atividades esportivas e de fitness nas dependências do CEU. O consenso é que os projetos sempre tem preferência para se colocarem na grade de horários e que aos analistas é deixado para eles formarem suas grades de atividades nos espaços deixados pelos projetos. E que a contrapartida para o CEU é pouca, pois apenas é levado em consideração o número de alunos atendidos naquele momento pelo projeto. Não há um fornecimento de materiais que possam ser destinado ao uso do CEU por parte dos analistas, nem mesmo de compartilhamento de materiais e do espaço quando este não está sendo usado, como é o caso do espaço usado pelo projeto Brasileirinho da ginástica artística, com exceção ao tatame do judô do Instituto Tiago Camilo, não há uma parceria para que os profissionais que são especialistas em seus esportes compartilhem suas experiências com os professores analistas em forma de uma clínica ou mesmo em aulas compartilhadas.

A análise feita pelos professores efetivos das escolas que estão dentro do CEU e os professores de educação física analistas de esporte que são vinculados a gestão do CEU é que SME e gestão do CEU poderiam cobrar mais contrapartidas das parcerias, solicitando algumas das sugestões aqui mencionadas ou até outras, ao invés de apenas considerar o número de atendimento a alunos realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CEU Paraisópolis não é apenas um espaço educacional, sua construção foi amplamente estudada e arquitetada para atender a uma das comunidades mais carentes da Cidade de São Paulo e também uma das mais atendidas pelas OSCs. As representações comunitárias auxiliam esta comunidade em todos os setores e busca apoio junto as Redes de Proteção das famílias para atender aos mais carentes. A própria comunidade de Paraisopolis estabeleceu em seu círculo uma “mini cidade” autônoma, onde podemos encontrar os maiores bancos e comércios da cidade. Não é necessário sair do Centro de Paraisópolis para obter nada. A favela se aglomerou e se constituiu por si só, os poderes diferenciados, onde a Educação dentro das Escolas Públicas e um CEU convivem com o poder paralelo. É a constatação de que o Brasil ainda precisa

evoluir muito para conseguir igualar as classes sociais, porém, fica nítido que se o governo não atuar, não será necessário para esta comunidade que se auto sustenta. É preciso empreender, movimentar energias para construir aprendizagens significativas e constituir na região um domínio da Educação. Porém muitos avanços estão sendo conquistados e crianças e adolescentes já começam a vislumbrar um mundo melhor. A Comunidade que ganhou espaço na mídia e atraiu olhares de grandes estudiosos também é motivo de orgulho e garante no CEU Paraisópolis uma fonte de lazer, cultura e educação de qualidade. Ali o aluno tem curiosidade de explorar as possibilidades, utilizar outros espaços, as novidades, o Teatro, as atividades esportivas, coisas que mudem sua rotina. Nas escolas aguardam por professores que oriente, que potencialize as situações de aprendizagem e auxiliem nesta busca pela transformação.

Ainda é necessário apoiar o trabalho no CEU nas OSCs, contar com os colegiados, com o apoio comunitário e as famílias, sem isto nada irá acontecer e o Centro Educacional Unificado, será apenas mais um espaço dentro desta Comunidade.

O CEU representa uma resposta efetiva aos processos de exclusão sofridos pela população da cidade. Porém, pode produzir um impacto ainda maior na vida das comunidades periféricas. Há que se pensar que a qualidade na educação, não foi ainda atingida, como a sociedade esperava. Há que se investir ainda mais, há que se trabalhar com ainda mais empenho, pois a realização de sonhos é construída diariamente.

A lei de incentivo mostrou-se uma ferramenta útil na expansão de projetos sociais ofertados no CEU. Na pesquisa foi constatado que a Secretaria Municipal de Educação passou a criar mecanismos de controle sobre as OSC que implementam projetos no CEU. A conclusão é que existe pouca ou quase nenhuma comunicação entre todos os atores envolvidos. Professores dos equipamentos do CEU, entidades sociais com projetos desenvolvidos, gestão do CEU e até a Secretaria de Educação deveriam aproveitar o início do ano quando é apresentado o Projeto Político Pedagógico do CEU para juntar todos esses atores e definirem uma agenda de utilização dos espaços e assim procurar integrar os profissionais que são efetivos do equipamento público com os projetos que são desenvolvidos e criar parcerias para que estes projetos ofereçam aos profissionais efetivos do equipamento público a possibilidade de realizarem clínicas, acompanhando as atividades dos profissionais especialistas dos projetos, possibilitando que os professores efetivos possam também ocupar o espaço utilizado pelos projetos

quando estes não estiverem sendo usados com suas turmas das aulas de educação física oferecendo vivências corporais diversificadas.

Desta maneira, concluímos que os mecanismos que regulam os acordos de cooperação com as Organizações Sociais que desenvolvem projetos esportivos no CEU PARAISOPOLIS, ainda precisam ser aperfeiçoados e criados novos parâmetros visando melhorar a harmonia entre todos os profissionais que precisam utilizar-se do espaço do equipamento público.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Luciana Teixeira de; LUCAS, Joana; BAPTISTA, Luís Vicente – Espaços públicos: interações, apropriações e conflitos. In: *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXIX, 2015, pág. 129-146

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e Borges, Maristela Correa: Um momento da Educação popular. *Rev. Ed Popular, Uberlandia*, v 6, p 51-62. Jan/ Dez. 2007

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1984. 252p

DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante : Mito e Realidade*. Rio de Janeiro, SENAC /DN 1984, 112p

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da Educação Brasileira. *Educação e Pesquisa*, SP, v 30, p. 139 a 159, Jan / abri 2004.

FAZENDA, Ivani (Org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília, Líber Livro Editora, 2012.

Laís de Figueirêdo, SANTOS, Bianca dos e BROCHARDT, Viviane (orgs.)

ENTENDA O MROSC: MARCO REGULATÓRIO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL: LEI 13.019/2014. Secretaria-Geral da Presidência da República– Brasília: Governo Federal, 2016. Disponível em:

http://www.participa.br/articles/public/0039/9448/LIVRETO_MROSC_WEB.pdf

Machado, Leandro. BBC Brasil. Maior Favela de SP terá bancos e moedas próprios- Mas como isso pode mudar a vida dos moradores?. 2018. disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43954042>

PADILHA, Paulo Roberto, SILVA, Roberto da (Org). Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo, Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2004

PERES, Maria Aparecida. Proposta Pedagógica do CEU. Publicação da Secretaria Municipal de Educação, 2004.

SECRETARIA DE GOVERNO DE MINAS GERAIS, disponível em https://br.freepik.com/vetores-gratis/pessoas-com-baloes-de-fala_765065.htm

SECRETARIA MUNICIPAL DE GESTÃO -SMG/ SP. Entendendo a Lei Federal 13.019/2014, Parcerias entre administração pública e organizações da sociedade civil. Jan/2017

SILVA, Maria Ozamira da Silva e. Refletindo a pesquisa participante. São Paulo, Cortez, 1986. 168p.

SILVA, Joao Correia. Microeconomia II Faculdade de Economia do Porto. 2018. Disponível em https://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/micro2/micro2_concperfeita.pdf

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. O esgotamento da forma escolar: crítica aos currículos escolares a partir de Adorno. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v8, n2, nov, 2009. V

Zanchetta, Diego. Estado de São Paulo. Paraisópolis é a queridinha dos projetos sociais. 2010. Disponível em <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,paraisopolis-e-a-queridinha-dos-projetos-sociais-imp-,595247>



**UM PANORAMA DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL:
PERÍODO COLONIAL AO CÓDIGO DE 1927**

Leiliane Dala Costa Rodrigues¹

RESUMO

A infância no Brasil no decorrer da historiografia foi vista de diferentes formas, tratada e pensada de acordo com cada período vivido pela nossa sociedade, tivemos grandes avanços desde o período colonial até o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas ainda faltam muitas iniciativas, tomadas de decisões importantes, para realmente colocarmos em prática nossa legislação. Esse trabalho procura apresentar uma breve discussão sobre a história da infância no Brasil, do período colonial ao Estatuto da Criança e do Adolescente, e os principais pontos de mudanças durante as décadas até o período do ECA. Objetivamos, com isso, fazer um breve estudo da história da infância no Brasil no período apontado e colocaremos as principais mudanças ocorridas em relação à infância. Para a realização deste trabalho, utilizaremos revisão bibliográfica. O trabalho será estruturado em dois capítulos, no primeiro abordaremos os pontos principais da história da infância a partir do período colonial até o estatuto da criança e do adolescente. No segundo capítulo, trabalharemos a história da infância mais especificamente no estatuto da criança e do adolescente. E como principais resultados podem apontar que o panorama atual é complexo e contraditório, visto que, o Estatuto foi pensado e analisado para que tivéssemos um grande avanço em relação à infância, porém o que podemos constatar na real situação é que a mudança ainda ocorre a passos lentos em termos até de adaptação do Estatuto por parte de nossos municípios.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura apresentar uma breve discussão sobre a história da infância no Brasil, do período colonial ao Estatuto da Criança e do Adolescente, e os principais pontos de mudanças durante as décadas até o período do ECA.

Objetivamos, com isso, fazer um breve estudo da história da infância no Brasil no período apontado e colocaremos as principais mudanças ocorridas em relação à infância.

Para a realização deste trabalho, utilizaremos revisão bibliográfica. O trabalho será estruturado em dois capítulos, no primeiro abordaremos os pontos principais da

¹ Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor de educação infantil e fundamental I - Prefeitura de SP PEI - Mediador Feuerstein nível 1

história da infância a partir do período colonial até o estatuto da criança e do adolescente. No segundo capítulo, trabalharemos a história da infância mais especificamente no estatuto da criança e do adolescente. E na conclusão procuraremos apontar as principais mudanças ocorridas em relação à infância Brasileira mais focada na atualidade.

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES ACERCA DO PERÍODO DELIMITADO

Neste trabalho, abordaremos uma breve retrospectiva da história da infância Brasileira destacando seus principais pontos de mudanças e como essa infância foi sendo tratada no decorrer do tempo. Por isso, introduzimos as ideias de Rizzini e Pilotti (2009), ao enfatizarem que é fato que no decorrer da historiografia Brasileira, houve sempre crianças carentes, sem proteções, abandonadas, maltratadas. E com isso, pensava-se de quem seria a responsabilidade. Com isso, os autores, continuam colaborando, e dizem que no Brasil, dentro da retrospectiva histórica essas crianças passaram por muitas instituições e pessoas.

No período colonial, a infância era assistida seguindo instruções dos Portugueses, aplicadas por meio da burocracia, da igreja católica e da corte. Conforme Rizzini e Pilotti (2009), o evangelho, a espada e a cultura da Europa andavam lado a lado no processo de colonização.

Com isso, as crianças indígenas eram cuidadas pelos jesuítas, que sempre viavam tirá-las do paganismo, e, além disso, discipliná-las na cultura européia. Portanto tinham um duplo objetivo, de converter às crianças na fé cristã e através disso, era muita mais fácil a conversão dos adultos.

Após esse período na historiografia Brasileira, tivemos uma mudança substancial, pois por disputas de poder na Corte Portuguesa, os padres Jesuítas perderam o poder político, foram expulsos por iniciativa do Marques de Pombal, ministro do Rei, em 1755. Com isso, os Jesuítas foram expulsos e a escravização dos índios proibida. Mas os colonos continuaram a explorar, implantaram um povoamento, principalmente na zona costeira, pois viavam extrair, explorar e exportar riquezas naturais e para isso acontecer era necessário a mão de obra escrava vinda da África.

Rizzini e Pilotti (2009) continuam corroborando, dizendo que, o escravo que vinha da África, era muito importante para a economia da época, pois para os donos das terras, mesmo com a importação e “custo” com suas famílias, era muito interessante financeiramente.

Os filhos desses escravos morriam facilmente, por vários motivos, um dos motivos era a condição precária que vivia seus pais, mas também porque suas mães eram alugadas como amas-de-leite, por isso os seus próprios filhos deixavam de ser amamentados.

De acordo com Rizzini e Pilotti (2009), em 1871, tivemos a Lei do Ventre Livre, mais especificamente sob o N. 2040, de 28 de setembro de 1871, que declarava serem “de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data dessa lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos”.

Nesse contexto ainda, as crianças escravas continuaram nas mãos dos seus senhores, que este, cuidava, ou criá-las até os 8 anos de vida, tinha o direito então de usufruir dos serviços, trabalho dessas crianças até os 21 anos de vida, ou entregá-las ao Estado, recebendo ainda uma indenização.

Com a Lei de 1871 (Lei do Ventre Livre), houve uma mudança de percepção da sociedade em relação à criança, os passos em direção a abolição da escravatura foram significativos, pois crianças que viviam no ambiente familiar e também com seus donos, iriam tornar-se responsabilidade e preocupação dos governantes.

Mesmo que os seus Senhores continuaram utilizando de seu trabalho, pois somente 0,1% das crianças escravas na época foram confiadas ao Estado. Mais especificamente 400 mil ou mais crianças registradas até 1885, apenas 118 foram confiadas ao Governo.

Conforme Rizzini e Pilotti (1995), no Brasil do século XIX, muitas mudanças políticas, legislativas, foram acontecendo juntamente com o contexto da lei de 1871, um Brasil que era essencialmente rural-agrária, caminhava em direção a urbanização e industrialização, isso necessitava de novas forças políticas.

Com esse crescimento das zonas urbanas, e dada a importância médica para a vida social na cidade, cada vez mais os conhecimentos médicos eram necessários para a higiene coletiva dessa população, pois as epidemias surgiram e atingiam quaisquer

classe social. Surgira então a classe médica higienista, e a família foi alvo, pois era preciso saneá-la para se atingir a sociedade em geral.

E daí a criança surge como uma ponte direta de acesso a essa família, ou as famílias, surgindo assim novos saberes que indicavam a consciência da importância da infância para o ideal de nação civilizada.

Rizzini e Pilotti (1995) contribuem dizendo que, nesse contexto os olhares (médicos), se voltaram para as crianças, pois começaram a analisar estatísticas de âmbito internacional a altas taxas de mortalidade ocorriam na infância, e com essa preocupação ainda médica, surgira então um interesse pelas crianças internadas em asilos ou “casa dos Expostos”, pois nesses estabelecimentos a mortalidade era extremamente elevada, chegando a atingir a faixa de 70% nos anos de 1852 e 1853.

Com isso, Freitas (2001), sobre a “Casa dos Expostos” ou “Roda dos Expostos” contribui dizendo que, a roda de expostos, foi uma das mais antigas instituições brasileiras, onde sobreviveu aos três grandes regimes de nossa História. Fora criada na Colônia, passou e multiplicou-se no período imperial, manteve-se durante a República e só foi extinta na década de 1950. Nesse contexto o Brasil foi o último País a abolir o sistema da roda dos enjeitados.

De acordo com Freitas (2001), o sistema de roda de expostos foi inventado na Europa medieval, foi um meio encontrado de garantia do anonimato e, além disso, um estímulo as famílias a abandonarem seus filhos a roda, ao invés de abandonarem em bosques, lixo, portas das igrejas e famílias como era o costume.

No Brasil, de acordo com Freitas (2001), a primeira roda de expostos era na cidade de Salvador da Bahia, aberta em 1726. A segunda roda de expostos fora instalada na cidade do Rio de Janeiro em 1738. A terceira e última roda do período colonial foi instalada na Santa Casa de Misericórdia do Recife, em 1789.

Com a finalidade de averiguar o índice de mortalidade infantil das crianças internadas na casa dos expostos surgira então, conforme Rizzini e Pilotti (1995), as bases da Puericultura no Brasil, definida como a “ciência que trata da higiene física e social da criança”.

Conforme Rizzini e Pilotti (1995), as raízes da Puericultura têm origem em movimento nascido na Inglaterra e na França no século XVIII. Portanto no Brasil os princípios da higiene infantil, fora amplamente divulgado pelo Dr. Moncorvo Filho, um

dos principais representantes, que também criou o Instituto de Proteção e Assistência a Infância (1891).

Doutor Moncovo Filho, criador do Instituto de Proteção e Assistência a infância (1891), foi um incansável porta-voz da causa da criança deixando uma obra de 400 trabalhos em defesa da vida e da saúde, nunca deixou de apontar a questão do descaso da nação em relação ao estado de pobreza em que a vivia a população.

Conforme os autores, Rizzini e Pilotti (1995), na mudança do século XIX para o século XX, mudaram as bases que definirão o desenrolar da complexa trajetória jurídico-social que seguirá até os dias atuais.

Nos últimos vinte anos do século XIX, foram de intensa transformação no cenário político do País, com isso, houve significativos esforços pela erradicação da escravatura e ao mesmo tempo a re-estruturação do trabalho livre na sociedade e o debate em torno da mudança do regime político que se concretizou em 1889.

Nesse contexto o Brasil estava às voltas com o florescimento das idéias de identidade nacional que iriam dominar o país a partir da passagem para o século XX.

Por isso, podemos entender o surgimento de uma crescente preocupação com a infância.

“O problema da infância” começa a adquirir uma dimensão política, consubstanciada no que muitos denominavam de “ideal republicano” na época. Não se tratava mais de ressaltar a importância, mas sim a urgência de se intervir, educando ou corrigindo “os menores” para que se transformassem em cidadãos uteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade. (RIZZINI; PILOTTI, 1995, p.112)

Rizzini e Pilotti (1995) acrescentam que no decorrer da historiografia, surge uma nova associação de palavras justiça e assistência.

No Brasil, o Desembargador Ataulpho de Paiva esclarece um grande movimento internacional, que revolucionou as concepções vigentes sobre o papel da justiça surgindo então “O Novo Direito”. E defende que o aumento da criminalidade infantil constituía um fato incontestável, e que a justiça no Brasil precisava de uma reforma. Com isso, novos conhecimentos, advindos da sociologia, psicologia, psiquiatria e antropologia criminal deveriam ser incorporadas para se levar em conta os vários fatores que exercem influências sobre um indivíduo quando comete um crime.

Discorrendo sobre as causas da delinquência juvenil, Rizzini e Pilotti (1995), acrescenta que Ataulpho de Paiva expõe como um antigo juiz penal precedia em relação a um delito, pois se preocupava somente em capitular o delito e aplicar uma pena.

Além disso, Paiva como era um homem público que ocupou cargos importantes como, jurista no Rio de Janeiro, foi um defensor do movimento que visava organizar a assistência pública e a beneficência privada, foi influenciado por idéias positivistas.

Rizzini e Pilotti (1995) colocam que na conferência de 1913, realizada na Biblioteca Nacional, Paiva defendeu a criação imediata dos tribunais para menores. Portanto o clima já estava criado para a história da legislação para a infância Brasileira, pois o país acompanhava o debate internacional e assim justifica-se a criação de uma rede de medidas jurídico-sociais.

Com isso em 1927, consolidam-se as leis de assistência e proteção aos menores. A infância foi nitidamente “judicializada”, daí a popularização da categoria jurídica “menor”.

Esse termo “menor”, e suas várias classificações, (abandono, delinqüente, desvalido, vicioso), foram incorporados na linguagem não só no âmbito jurista.

Nesse sentido, seguindo os rumos da nossa historiografia, conforme Rizzini (1995), em 5 de Janeiro de 1921, a Lei n. 4242 de 5 de janeiro de 1921, que fixava a Despesa geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1921, indicava que o caminho político havia sido encontrado.

O artigo 3 da lei autorizava o governo a organizar o serviço de assistência e proteção a infância abandonada e delinqüente.

Em 1922 o tema ganhou ampla dimensão em debates e congresso. Conforme Rizzini (1995), chamava-se I Congresso Brasileiro de Proteção a Infância, presidido pelo Dr. Moncovo Filho.

De 1923 à 1927, foi um período mais intenso em termos de leis, capítulos em torno da organização da assistência e proteção a infância abandonada e delinqüente.

Contudo citamos algumas considerações da autora Rizzini (1995), sobre o código de 1927, onde diz.

A nosso ver, uma das importantes contribuições do Código de 1927 foi a introdução do Capítulo IX, que versa sobre a regulamentação do trabalho infantil e juvenil. Trata-se de uma questão que, estranhamente, não parecia constituir objeto de discussão e polêmica nas décadas que antecederam a promulgação da lei. Contudo, o

fato de ter a matéria justificado a elaboração de um novo capítulo, nos leva a crê que sua importância era reconhecida, ainda que não aparecesse nas leis e projetos anteriores ao Código. (RIZZINI, 1995, p. 133)

Colaborando com Rizzini (1995), podemos citar Faleiros (1995), que complementa com sua visão sobre o Código de 1927.

O Código de 1927 incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista. Prevê a vigilância da saúde da criança, dos lactantes, das nutrizes, e estabelece a inspeção médica da higiene. No sentido de intervir no abandono físico e moral das crianças, o pátrio poder pode ser suspenso ou perdido por faltas dos pais. Os abandonados têm a possibilidade (não o direito formal) de guarda, de serem entregues sob a forma de “soldada”, de vigilância e educação, determinadas por parte das autoridades, que velarão também por sua moral. O encaminhamento pode ser feito à família, as instituições públicas ou particulares que poderão receber a delegação do pátrio poder. A família é, ainda que parcialmente, valorizada. (FALEIROS, 1995, p. 63).

Com tudo isso Lorenzi (2007), corrobora com Faleiros (1995) e Rizzini (1995), coloque que,

O Código de Menores visava estabelecer diretrizes claras para o trato da infância e juventude excluídas, regulamentando questões como trabalho infantil, tutela e pátrio poder, delinqüência e liberdade vigiada. O Código de Menores revestia a figura do juiz de grande poder, sendo que o destino de muitas crianças e adolescentes ficava a mercê do julgamento e da ética do juiz. (LORENZI, 2007, p.1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi esclarecedora sobre o tema abordado, a compreensão dos momentos na nossa história, e cada passo dado em direção a garantia dos direitos das nossas crianças e adolescentes foi essencial.

Estudar a trajetória histórica da infância brasileira nos seus diferentes momentos possibilitou a compreensão com maior profundidade dos elementos e nos processos de mudanças e nas propostas, negadas ou afirmadas, sempre em consonância com os interesses das elites dominantes no Brasil.

Pode-se concluir de acordo com os autores selecionados e pesquisados, que os mesmos revelam posicionamentos críticos, que cada passo dado em nossa historiografia, foram influenciados por sistemas políticos econômicos vigentes de sua época, sempre direcionando a favor dos interesses próprios.

Acreditamos que, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi uma grande conquista da sociedade é que pudemos ver algo pensado realmente nos direitos para as crianças e adolescentes.

Porém podemos concluir dizendo, que ainda falta muito para que o ECA seja bem conhecido, a aplicado com seriedade pelos municípios, estados e pela nossa sociedade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRECHT, B. **Atenção! Atenção! In: Antologia poética.** 2. Ed. Sel.e trad. Edmundo Moniz. Rio de Janeiro: Elo, 1982.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. Universidade de Brasília. Capítulo II. IN: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco; organizadores. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

FREITAS, Marcos Cezar de. Organizador. **História Social da Infância no Brasil.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LORENZI, Gisella Werneck. **Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. Fundação Pró Menino.** Disponível em: www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/70d9fa8f-1d6c-4d8d-bb69-37d17278024b/Default.aspx. Acesso em: 02 de Maio de 2011.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico para a legislação para a infância no Brasil (1830 – 1990). IN: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco; organizadores. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco; organizadores. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.



**UM PANORAMA DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL:
DO ESTADO NOVO ATÉ A NOVA REDEMOCRATIZAÇÃO**

Leiliane Dala Costa Rodrigues²

RESUMO

A infância no Brasil no decorrer da historiografia foi vista de diferentes formas, tratada e pensada de acordo com cada período vivido pela nossa sociedade, tivemos grandes avanços desde o período colonial até o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas ainda faltam muitas iniciativas, tomadas de decisões importantes, para realmente colocarmos em prática nossa legislação. Esse trabalho procura apresentar uma breve discussão sobre a história da infância no Brasil, do período colonial ao Estatuto da Criança e do Adolescente, e os principais pontos de mudanças durante as décadas até o período do ECA. Objetivamos, com isso, fazer um breve estudo da história da infância no Brasil no período apontado e colocaremos as principais mudanças ocorridas em relação à infância. Para a realização deste trabalho, utilizaremos revisão bibliográfica. O trabalho será estruturado em dois capítulos, no primeiro abordaremos os pontos principais da história da infância a partir do período colonial até o estatuto da criança e do adolescente. No segundo capítulo, trabalharemos a história da infância mais especificamente no estatuto da criança e do adolescente. E como principais resultados podem apontar que o panorama atual é complexo e contraditório, visto que, o Estatuto foi pensado e analisado para que tivéssemos um grande avanço em relação à infância, porém o que podemos constatar na real situação é que a mudança ainda ocorre a passos lentos em termos até de adaptação do Estatuto por parte de nossos municípios.

1. OS ANOS 1930 À 1945 – ESTADO NOVO

Conforme Lorenzi (2007), a revolução de 1930 representou a queda das oligarquias rurais e do poder político. O desenvolvimento de um projeto político para o país era ausente nesse período, na visão de alguns estudiosos, pois não havia um grupo social legítimo que pudesse pensar e realizar.

Por essa razão surgira então um Estado autoritário com características corporativas. Com isso, Lorenzi (2007), coloca que o Estado Novo, vigorou entre 1937 à 1945, foi marcado no campo social pela instalação do aparato para executor das políticas sociais no país, dentre elas a legislação trabalhista, a cobertura previdenciária.

²

Já em 1942, o período do Estado Novo, conhecido como autoritário, fora criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). O sistema previa um atendimento diferenciado para o adolescente autor de ato infracional e para o menor carente.

Conforme Lorenzi (2007), o atendimento no Serviço de Assistência ao Menor funcionava da seguinte forma: Para o adolescente autor de ato infracional, o atendimento era feito em internatos, que eram reformatórios e casas de correção. Para o menor carente e abandonado o atendimento era feito por patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos.

Além do SAM (Serviço de Assistência ao Menor), foram criadas algumas entidades federais ligadas à figura da primeira dama, e alguns programas valorizavam o campo do trabalho, e vigorava práticas assistencialistas como, a Legião Brasileira de Assistência, instituição voltada no seu início para atendimento de crianças órfãs de guerra, porém anos depois expandiu para outros atendimentos. Além da LBA, Lorenzi (2007), cita a Casa do Pequeno Jornaleiro, que era um programa de apoio as jovens de baixa renda se baseavam no trabalho informal, assistencialista e sócio-educativo.

Outro programa seria a Casa do pequeno trabalhador, que se trata de capacitação e encaminhamento ao trabalho de crianças e adolescentes urbanos de baixa renda, e finalmente a Casa das Meninas que era um programa de apoio assistencial a adolescentes (sexo feminino), com problemas de conduta.

2. A REDEMOCRATIZAÇÃO.

Após esse período na historiografia Brasileira, conforme Lorenzi (2007), à partir de 1945, Getúlio Vargas é deposto. E em 1946, promulgou-se outra constituição. Essa constituição simbolizou a volta das instituições democráticas, restabeleceu a independência entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Trouxe a eleição direta para presidente (com mandato de 5 anos), o direito a greve, a liberdade sindical, excluiu-se também a pena de morte e censura.

Conforme Lorenzi (2007), em 1950, no Brasil foi instalado o primeiro escritório da UNICEF e o primeiro projeto se basearam na proteção à saúde da criança e gestante em alguns estados do nordeste brasileiro.

Nesse período histórico entre 1945 e 1964, foi marcado por duas tendências; as conquistas sociais são aprofundadas e controle da mobilização e organização que

começa surgir nas comunidades. Nesse contexto o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), começa a ser visto como repressivo, desumanizante e conhecido como “universidade do crime”.

Colaborando com Lorenzi (2007), Faleiros (1995), coloca que, alguns juízes, passam a condenar o SAM como fábrica de delinquentes, lugares inadequados. As críticas ao SAM também vinham da imprensa e do Parlamento, através de vários jornalistas e deputados que da oposição a Getúlio.

3. AUTORITARISMO E TECNOCRACIA.

Conforme Faleiros (1995), decorrente do golpe de 1964, o regime militar durou até 1985, com eleição indireta de um Presidente civil, porém só foi substituído em 1988 pela Constituição de 05 de outubro de 1988.

O Estado interveio de forma autoritária em todos os setores da vida nacional, com base na repressão, manutenção da ordem, prisões, torturas, presos políticos desaparecidos. Juntamente com isso, vêm a tecnocracia enquanto racionalização e organização da máquina administrativa.

O Estado conforme Faleiros (1995) realiza uma relação intensa entre o capital multinacional, as empresas estatais e o capital privado nacional para estimular investimentos.

Complementando Lorenzi (2007), nesse contexto do militarismo, dois documentos significativos para a área da infância são colocados conforme a visão na época.

O primeiro é a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, que o objetivo era formular e implantar a Política Nacional do Bem Estar do Menor, utilizando prédio da SAM, o pessoal, além disso, toda a cultura organizacional.

4. A NOVA REDEMOCRATIZAÇÃO

Conforme Lorenzi (2007), a década de 1980, permitiu a abertura democrática, e não só isso, se tornou realidade, se materializou com a Constituição Federal de 1988.

A década de 80 representou conquistas decisivas e importantes, havia basicamente dois grupos em torno do tema da infância, os menoristas, que defendiam a manutenção

do Código de Menores, se propunham a regulamentar a situação das crianças e adolescentes que tivessem em situação irregular.

O outro grupo eram os estatutistas, que defendiam uma grande mudança no código, era um grupo articulado, tendo representação e capacidade de atuação importante.

Em 1987, foi formada a Assembléia Nacional Constituinte, durou 18 meses, e em 5 de outubro de 1988, fora promulgada a Constituição Brasileira. Havia na Assembleia constituinte um grupo organizado e comprometido com o tema da criança e do adolescente, cujo resultado concretizou-se no artigo 227, que introduz conteúdo e enfoque próprio da Doutrina de Proteção integral da Organização das Nações Unidas, trazendo assim avanços da normativa internacional para população infanto-juvenil brasileira.

Conforme Lorenzi (2007), o artigo 227, garantia as crianças e adolescentes direitos de desenvolvimento pessoal, social, à integridade física, psicológica, moral, além disso, protegia através dos dispositivos legais contra a negligência, violência, exploração, crueldade etc.

Nesse sentido, as bases para o Estatuto da Criança e do Adolescente estariam lançadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi esclarecedora sobre o tema abordado, a compreensão dos momentos na nossa história, e cada passo dado em direção a garantia dos direitos das nossas crianças e adolescentes foi essencial.

Estudar a trajetória histórica da infância brasileira nos seus diferentes momentos possibilitou a compreensão com maior profundidade dos elementos e nos processos de mudanças e nas propostas, negadas ou afirmadas, sempre em consonância com os interesses das elites dominantes no Brasil.

Pode-se concluir de acordo com os autores selecionados e pesquisados, que os mesmos revelam posicionamentos críticos, que cada passo dado em nossa historiografia, foram influenciados por sistemas políticos econômicos vigentes de sua época, sempre direcionando a favor dos interesses próprios.

Acreditamos que, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi uma grande conquista da sociedade é que pudemos ver algo pensado realmente nos direitos para as crianças e adolescentes.

Porém podemos concluir dizendo, que ainda falta muito para que o ECA seja bem conhecido, a aplicado com seriedade pelos municípios, estados e pela nossa sociedade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRECHT, B. **Atenção! Atenção! In: Antologia poética.** 2. Ed. Sel.e trad. Edmundo Moniz. Rio de Janeiro: Elo, 1982.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. Universidade de Brasília. Capítulo II. IN: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco; organizadores. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

FREITAS, Marcos Cezar de. Organizador. **História Social da Infância no Brasil.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LORENZI, Gisella Werneck. **Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. Fundação Pró Menino.** Disponível em: www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/70d9fa8f-1d6c-4d8d-bb69-37d17278024b/Default.aspx. Acesso em: 02 de Maio de 2011.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico para a legislação para a infância no Brasil (1830 – 1990). IN: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco; organizadores. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco; organizadores. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.



**UM PANORAMA DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL:
O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

Leiliane Dala Costa Rodrigues³

RESUMO

A infância no Brasil no decorrer da historiografia foi vista de diferentes formas, tratada e pensada de acordo com cada período vivido pela nossa sociedade, tivemos grandes avanços desde o período colonial até o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas ainda faltam muitas iniciativas, tomadas de decisões importantes, para realmente colocarmos em prática nossa legislação. Esse trabalho procura apresentar uma breve discussão sobre a história da infância no Brasil, do período colonial ao Estatuto da Criança e do Adolescente, e os principais pontos de mudanças durante as décadas até o período do ECA. Objetivamos, com isso, fazer um breve estudo da história da infância no Brasil no período apontado e colocaremos as principais mudanças ocorridas em relação à infância. Para a realização deste trabalho, utilizaremos revisão bibliográfica. O trabalho será estruturado em dois capítulos, no primeiro abordaremos os pontos principais da história da infância a partir do período colonial até o estatuto da criança e do adolescente. No segundo capítulo, trabalharemos a história da infância mais especificamente no estatuto da criança e do adolescente. E como principais resultados podem apontar que o panorama atual é complexo e contraditório, visto que, o Estatuto foi pensado e analisado para que tivéssemos um grande avanço em relação à infância, porém o que podemos constatar na real situação é que a mudança ainda ocorre a passos lentos em termos até de adaptação do Estatuto por parte de nossos municípios.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura apresentar uma breve discussão sobre a história da infância no Brasil, do período colonial ao Estatuto da Criança e do Adolescente, e os principais pontos de mudanças durante as décadas até o período do ECA.

Objetivamos, com isso, fazer um breve estudo da história da infância no Brasil no período apontado e colocaremos as principais mudanças ocorridas em relação à infância. Para a realização deste trabalho, utilizaremos revisão bibliográfica. O trabalho será estruturado em dois capítulos, no primeiro abordaremos os pontos principais da história da infância a partir do período colonial até o estatuto da criança e do adolescente. No segundo capítulo, trabalharemos a história da infância mais

³

especificamente no estatuto da criança e do adolescente. E na conclusão procuraremos apontar as principais mudanças ocorridas em relação à infância Brasileira mais focada na atualidade.

1. O PERÍODO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Neste segundo capítulo, abordaremos a infância na sua atualidade, claro que ainda resgatando alguns fatos. Porém o foco principal nesse capítulo se dá na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A infância no decorrer dos tempos foi e é grande alvo de interesse da sociedade, dos acadêmicos e técnicos, muitas instituições foram criadas, leis formuladas, muitos diagnósticos foram feitos, e são infelizmente, em sua maioria alarmante.

Porém, esse panorama histórico ainda precisa de muitos dados, levantamentos, interpretações, pois ainda estamos a curto passo nessa longa caminhada em nosso país.

No decorrer do tempo, conforme Rizzini e Pilotti (2009), a infância fora tratada de muitas maneiras, as relações sociais como a Igreja, família e estado entre outras perpetuaram sempre valores morais, religiosos e culturais.

Crianças pobres, adolescentes marginalizados, que não se enquadram no modelo social capitalista vigente, em nossa história sempre foi alvo de piedade e solidariedade de uns, indiferença, crueldade de outros. Algumas pessoas comuns, como também, personagens históricos, tiveram no decorrer da história um grande empenho, pois dedicaram suas vidas a infância. Porém, as histórias das políticas sociais, da legislação, e de muitas fórmulas empregadas, foram no sentido de manter as desigualdades sociais e segregação das classes.

Nesse sentido os autores Rizzini e Pilotti (2009), afirmam que, o “problema da infância”, associado sempre a pobreza, a mais de 100 anos diagnosticado, somente em alguns momentos foi enfrentado com propostas sérias e politicamente viáveis, de distribuição de renda, educação e saúde.

No Brasil, prevaleceu até o presente, a necessidade de controle da população pobre, vista como perigosa, com isso no decorrer de tempos, temos um grande abismo entre infâncias privilegiadas e menores marginalizados.

Nesse contexto, propostas assistenciais foram implantadas, destinadas a compensar ausências dos órgãos competentes, por isso reivindicação dos direitos de

cidadania para adolescentes e crianças foi levantada, foi feito um movimento e foi de grande participação para a Constituição de 1988, no artigo 227, onde assegura com absoluta prioridade dos direitos das crianças e adolescentes, incumbindo desse dever a família, a sociedade e o Estado.

Conforme Lorenzi (2007), a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente ocorreu em 13 de Julho de 1990, foi uma grande conquista da sociedade Brasileira, pois esse documento tão importante altera as possibilidades de intervenção do Estado na vida de crianças e jovens.

Complementando sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Rizzini (1995) diz que o ECA, tratará de definir, em suas disposições preliminares, a garantia de proteção integral com absoluta prioridade, considerando Rizzini (1995), sobre o ECA.

Criança,...A pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. (Art. 2).A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Art. 3). Ainda como dispositivo preliminar, a lei estabelece que: Na interpretação da Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (Art.6). (RIZZINI apud ECA Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990)

Conforme Rizzini (1995), além das divergências conceituais e doutrinárias que separam a Lei 8069 do Código de Menores, em termos dos preceitos básicos nos quais se baseiam alguns principais pontos que marcam a diferença entre ambos que são:

O objetivo da Lei, pois o Código de Menores dispunham sobre a assistência aos menores que se encontravam em condições irregulares, e menores enquanto medidas judiciais. No Estatuto da Criança e do Adolescente partiu de outra concepção a de “sujeito de direitos”, com isso garante os direitos pessoais e sociais.

O Pátrio Poder, pois a lei não permite, que pais e ou responsáveis, por motivo de pobreza, tenham o Pátrio poder suspenso, e isso torna menos arbitrária no poder judiciário.

A detenção de menores, que é um grande avanço, pois coíbe a arbitrariedade em relação a legislação anterior, pois o Código permitia que qualquer um teria a autoridade para apreender um menor, mesmo em casos de mera suspeição.

O Direito de defesa garante o direito a defesa, nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal.

Sobre a internação de menores, só é aplicável em caso de ato infracional grave.

A posição do magistrado, pois muda significativamente o papel do Juiz de Menores, pois os poderes foram limitados, pois foi estabelecido o direito à defesa à criança e ao adolescente.

Os Mecanismos de participação, no Código anterior não existia a participação popular, no ECA foram previstos organismos de participação popular, como Conselhos de Direitos/Tutelares, nos níveis federal, estadual e municipal.

Complementa Faleiros (1995), dizendo que o Estatuto da Criança e do Adolescente de julho de 1990, revoga o Código de Menores de 1979 e a lei de criação da FUNABEM. Traz então os direitos da criança e do adolescente em forma de diretrizes gerais para uma política nessa área.

Em seu artigo 1 o Estatuto da Criança e do Adolescente adota a Doutrina da proteção integral, a qual reconhece a criança e o adolescente como cidadãos; garante a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, como também estabelece uma articulação do Estado com a sociedade, por meio da criação dos Conselhos de Direitos, Conselhos tutelares e dos fundos geridos por esses conselhos.

Conforme Faleiros (1995), sob a lei número 8242 que fora criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, que foi promulgada em 12 de outubro de 1991.

Como complementa Faleiros.

A instalação do CONANDA representa o coroamento de uma mudança institucional, pois o Conselho vai impulsionar a implantação do ECA, que traz uma mudança fundamental nas políticas anteriores relativas à infância. As dificuldades surgem e o clientelismo, a utilização dos conselhos pelos prefeitos e políticos, o autoritarismo, o uso do público pelo privado não estão descartados. (FALEIROS, 1995, p. 91).

Conforme Lorenzi (2007), a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, representa um desafio para os envolvidos e para aqueles que se comprometem com a garantia dos direitos da criança e do adolescente. A autora em questão cita Antônio Carlos Gomes Costa, com seu texto “O Desafio da Implementação do ECA”, onde denomina os três pulos necessários para a prática efetiva da Lei.

Com isso, podemos apontar de acordo com Lorenzi (2007), que são necessárias mudanças no panorama Legal, os municípios e estados precisam se adaptar a realidade legal. Outro aspecto seria colocar em prática as novas institucionalidades trazidas pelo ECA e melhoria nas formas de atenção direta, é preciso mudar a maneira de ver, entender e agir dos profissionais que trabalham com essas crianças e adolescentes.

Com isso, temos então um caminho a ser percorrido para atingirmos a garantia plena de direitos, com instituições fortes e os mecanismos sérios e empenhados.

Temos então, conforme Lorenzi (2007), grandes avanços no decorrer da nossa história brasileira, que essencialmente foi atravessada mais pelo autoritarismo do que pelo fortalecimento das instituições. Mas ainda estamos no período de lutas, mas é possível alcançarmos o fim mais acertado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi esclarecedora sobre o tema abordado, a compreensão dos momentos na nossa história, e cada passo dado em direção a garantia dos direitos das nossas crianças e adolescentes foi essencial.

Estudar a trajetória histórica da infância brasileira nos seus diferentes momentos possibilitou a compreensão com maior profundidade dos elementos e nos processos de mudanças e nas propostas, negadas ou afirmadas, sempre em consonância com os interesses das elites dominantes no Brasil.

Pode-se concluir de acordo com os autores selecionados e pesquisados, que eles revelam posicionamentos críticos, que cada passo dado em nossa historiografia, fora influenciado por sistemas políticos econômicos vigentes de sua época, sempre direcionando a favor dos interesses próprios.

Acreditamos que, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi uma grande conquista da sociedade é que pudemos ver algo pensado realmente nos direitos para as crianças e adolescentes.

Porém podemos concluir dizendo, que ainda falta muito para que o ECA seja bem conhecido, a aplicado com seriedade pelos municípios, estados e pela nossa sociedade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRECHT, B. **Atenção! Atenção! In: Antologia poética**. 2. Ed. Sel.e trad. Edmundo Moniz. Rio de Janeiro: Elo, 1982.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. Universidade de Brasília. Capítulo II. IN: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco; organizadores. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

FREITAS, Marcos Cezar de. Organizador. **História Social da Infância no Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LORENZI, Gisella Werneck. **Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. Fundação Pró Menino**. Disponível em: www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/70d9fa8f-1d6c-4d8d-bb69-37d17278024b/Default.aspx. Acesso em: 02 de Maio de 2011.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico para a legislação para a infância no Brasil (1830 – 1990). IN: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco; organizadores. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco; organizadores. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.



O PAPEL DO PSICOPEDAGO NA RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E MENOR INFRATOR

THE ROLE OF PSYCHOPEDAGOGUE IN THE SCHOOL, FAMILY AND MINOR INFRATOR RELATIONSHIP

Clóvis Dias dos Passos¹

RESUMO

Uma das maiores dificuldades da escola é garantir a redução da evasão e a permanência do aluno na escola, diversos fatores contribuem para essa não garantia, entre elas podemos destacar o acolhimento, a falta de infraestrutura, problemas de ordens disciplinares entre outros. Neste campo minado se encontra também os alunos em liberdade assistida os quais estão em um processo de reinserção social, sendo a escola uma das ferramentas de socialização e preparação para o mundo do trabalho. Porém nota-se que tal tarefa nem sempre obtém êxito, um dos fatores da desistência em estudar é a dificuldade de aprender. Sendo assim busca-se diversos recursos para a garantia dessa integração do adolescente ao meio social e sua permanência no ambiente escolar, neste contexto surgem novos personagens para contribuir nessa empreitada. O psicopedagogo é um profissional liberal o qual tem por função auxiliar no processo ensino aprendizagem, compreendendo as dificuldades de aprendizagem e intervindo junto a elas, por meio de diversas ferramentas pedagógicas. Tal fato me leva a buscar por meio deste trabalho analisar sob uma ótica reflexiva qual o papel do psicopedagogo na relação escola, família e menor infrator.

PALAVRAS-CHAVE: ECA, menor infrator, liberdade assistida

ABSTRACT

One of the main difficulties of the school and to guarantee the reduction of school dropout and the permanence of the student, several factors contribute to this non-guarantee, among them we can highlight the reception, lack of infrastructure, problems of disciplinary orders among others. In this minefield are also the students in assisted living, who are in a process of social reinsertion, being the school one of the tools of socialization and preparation for the world of work. However, it is noteworthy that this task is not always successful, one of the factors of dropout in studying is the difficulty

¹ Licenciado em Biologia e Pedagogia, Bacharel em Enfermagem e Odontologia, Especialista em Educação Infantil, Tecnologia da Educação, Direito Educacional, Educação Inclusiva e Enfermagem Obstétrica, Diretor de escola da Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo, professor da disciplina de Ciências na rede Estadual de São Paulo.

of learning. Thus, several resources are sought to guarantee the integration of adolescents into the social environment and their permanence in the school environment, in this context new characters appear to contribute to this endeavor. The psychopedagogue is a liberal professional whose function is to assist in the process of teaching learning, understanding the difficulties of learning and intervening with them, through various pedagogical tools. This leads me to seek by means of this work to analyze, from a reflexive point of view, the role of the psychopedagogue in the relationship between school, family and minor offender.

KEYWORDS: ECA, juvenile offender, assisted freedom

INTRODUÇÃO

Dentre as inúmeras diferenças existentes no contexto escolar, encontram-se os alunos jovens e adolescentes em liberdade assistida, que em algum momento da vida infligiram as regras sociais.

Os adolescentes são sujeitos em processo de mudanças, transitam por um período biológico conflitante, consigo mesmo e o com o mundo, comumente são tachados como rebeldes sem causa.

Nota-se que os alunos em liberdade assistida, ao adentrarem os muros escolares trazem rotulados consigo a infração cometida em fase de sua vida, são vistos pelos educadores apenas como infratores e todas suas ações deixam de serem vistas como algo comum a um adolescente em transição de mudanças.

Essa visão deturpada por parte dos educadores resulta em uma triste realidade o espaço escolar deixa de ser um ambiente de aprendizagem e passa a ser mais um ambiente de agressão, que resulta na desistência do estudo e contribui para o fortalecimento da criminalidade e seu aliciamento.

Salles e Silva (2009), advoga que a exclusão escolar não significa apenas estar fora da escola, uma vez que há escolas de baixa qualidade, que produzem a exclusão por meio da reprovação e da repetência contínua, ampliando as desigualdades sociais.

Diante desta problemática surge o questionamento, qual o real papel da escola frente ao menor em liberdade assistida? Como acolher esses jovens dentro do ambiente escolar?

Sabe-se que a imagem de um sujeito se integra ao seu meio social se tornando um facilitador ou um dificultador em suas relações pessoais.

1 O PAPEL DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO SER CIDADÃO

Ao pensar em família nos vem em mente a união entre um homem e uma mulher. Hoje não é mais assim, o padrão de família vem mudando ao longo dos anos, a constituição de família se dá nas mais variadas situações, tendo como membros patronos, duas mulheres, dois homens, uma única mulher, um único homem, entre outras possibilidades.

Podemos ressaltar que a Constituição Federal de 1988,

[...] em seu artigo 5º, caput e inciso I, declara a igualdade entre o homem e a mulher; no artigo 226, parágrafos 3º e 4º reconhecem na família a relação proveniente da união estável e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes e, ainda no artigo 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção. O código civil brasileiro, em vigor desde 11 de janeiro de 2003, considera qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam, ampliando assim o conceito de família. (BRASIL,1988).

Como destaca Soares (2010), toda mudança têm o seu lado positivo, essas mudanças na estrutura familiar, também contribuíram para as mudanças sociais entre o homem e a mulher, como no campo, trabalho, lazer, outras atividades, com isso entendemos que, a família é o melhor lugar para lidar com as relações e com as diversidades, é no seio familiar que se encontra, a garantia de proteção, sobrevivência, independentemente de qual estrutura familiar estamos inseridos.

Prado; Prado & Barbosa (2012, p. 39, 40), advoga que hoje “encontramos mulheres trabalhando e sustentando a casa sem a presença masculina, como também por outro lado não existe a figura feminina”. Também se nota que, figuras paternas e maternas nem sempre são os pais e mães biológicos, podem ser avós, tios, irmãos, e até mesmo meros cuidadores.

Outro fato a ser levado em consideração é a falta de interesse do educando que apresenta algum problema de desempenho ou dificuldade no aprendizado, que se dá também ao não envolvimento dos pais em diversas situações de suas atividades educativas, como por exemplo, o não comparecimento nas reuniões de pais e mestres, que logo, acarretará no desinteresse do aluno pelos estudos, e levando em consideração juntamente o fato de alguns pais ao menos se preocuparem em estar cientes das tarefas escolares de seu filho, e quando o mesmo lhe pede ajuda, ouve respostas como, “Eu não sou professor”; “É obrigação do seu professor te ensinar”. Muitas vezes interpretam que, estamos transferindo nossa responsabilidade para eles, como discorre a Constituição Federal de 1988. Art. 205.

[...] a educação, direito de todos, e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Assim sendo, quando a família e a escola se assumem como instituições responsáveis em gerenciar as ações do ser, do fazer, do conhecer e do ter, as possibilidades destes educandos se tornam muito mais eficazes para sua vida social.

Portanto uma família bem estruturada se preocupa com o bem-estar, com a saúde, com a educação de seus filhos, ou seja, a família cuida. Segundo Boff, (1999, p. 11) afirma: “O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado se encontra o ethos (ética) fundamental do humano, quer dizer, cuidado que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir”.

É por meio da família que a criança aprende à expressar as suas emoções, a lidar com as diferenças, com os conflitos, sendo ela responsável pela construção de valores de gerações para gerações, ao cumprir o seu papel, a família contribui para o bem estar de todos os membros, estabelecendo uma estrutura mínima de relações entre, o papel de cada um, do pai, mãe, filho, irmão, esposa, marido, mantendo o vínculo afetivo, na medida em que as pessoas vão se modificando e se desenvolvendo. (DESSEN & POLONIA, 2007)

Nesse mesmo sentido, Dessen & Polonia (2007) aponta:

[...] a formação dos vínculos afetivos não é imutável, pelo contrário, ela vai se diferenciando e progredindo mediante as modificações do próprio desenvolvimento da pessoa, as demandas sociais e as transformações sofridas pelo grupo sociocultural além de se adaptar às mudanças decorrentes do crescimento dos seus membros, a família ainda tem a tarefa de manter o bem-estar psicológico de cada um, buscando sempre nova estabilidade nas relações familiares. (DESSEN & POLONIA, 2007, p. 24).

Segundo Ribeiro (2011, p. 36), “[...] a delimitação de papeis, vínculos, lugares e funções no interior das relações a que o sujeito pertence é realizado através da família e sua trajetória”. Portanto, diante do ponto de vista, psicológico, pedagógico e social, a família, vai recriando o seu próprio interior, agregando-se a cultura ao seu redor, se encarregando e dedicando ao desenvolvimento e ao crescimento das crianças, para que as mesmas percebam a sua própria imagem, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento intelectual. (RIBEIRO 2011).

2 O TERMO MENOR INFRATOR

A palavra menor a partir do século XX passa a ser utilizada para designar crianças e adolescentes pobres e abandonados ou aqueles que praticam delitos, evidenciando a imagem de seres desamparados por todos, até mesmo pelo Estado. O uso da terminologia menor passou a ser utilizado por juristas ao destacar menores infratores, passando a ser “menores criminosos” (SALLES e SILVA, 2009).

A terminologia menor em consonância com a pesquisa destaca a inferioridade apontada pelo uso da palavra nos mais diversos contextos de uso, o que leva alguns autores a não usar essa terminologia ao tratar da temática.

Cardoso (2009), em seu trabalho deixa claro a necessidade de rever o termo menor infrator, uma vez que o ato de sua infração não pode se estender por toda a sua vida. A infração cometida pelo adolescente é a soma de inúmeros problemas de ordem social, entre elas a falta de políticas públicas voltadas para a garantia de direito do adolescente.

Programas sensacionalistas contribuem negativamente para a depreciação do adolescente infrator ao gerar o hiperdimensionamento do problema, influenciando a opinião pública na busca de mais punição ao jovem infrator, ao acreditarem que a maioria dos jovens são infratores em potenciais. (CARDOSO,2009).

3 AFINAL O QUE É LIBERDADE ASSISTIDA?

Medidas socioeducativas, são medidas aplicadas aos menores envolvidos em atos infracionais, previstas no Estatuto da Criança e Adolescente - ECA prevê medidas protetivas e socioeducativas. Observe a tabela abaixo:

MEDIDAS PROTETIVAS / ART.101	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS / ART. 112
-------------------------------------	---

<ul style="list-style-type: none"> • encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; • orientação, apoio e acompanhamento temporários; • matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental; – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; • requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; • inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; – abrigo em entidade; • colocação em família substituta. 	<ul style="list-style-type: none"> • advertência; • obrigação de reparar o dano; • prestação de serviços à comunidade; • liberdade assistida; • inserção em regime de semiliberdade; • internação em estabelecimento educacional; • qualquer uma das previstas no art. 101 I a VI
---	--

As medidas socioeducativas tem por finalidade um reinserção social do jovem e portanto baseia-se em propostas pedagógicas dentre elas há a liberdade assistida, a qual se caracteriza pelo acompanhamento do menor em âmbitos familiar, escolar, e comunitário pelo período mínimo de 6 meses, tendo sua prorrogação atrelada ao comprometimento do jovem com o cumprimento das metas estabelecidas em seu processo educativo.

A liberdade assistida é imposta por sentença deferida por um juiz de direito da Vara da Infância e da Juventude, sendo o adolescente notificado e conduzido ao um núcleo de Liberdade Assistida compostas por técnicos , psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, que deverão acompanhar o adolescente e inseri-los em programas de escolarização e profissionalização.

O adolescente em liberdade assistida não fica privado de liberdade, mas fica submetido as exigências do programa, tais como frequentar as aulas escolares, participar das atividades propostas pelos orientadores do programa.

Os núcleos de liberdade assistida é a ponte entre as instituições(escola, ONGs) e os juízes, elas encaminham os alunos para as escolas e recebem destas instituições mensalmente relatórios os quais são encaminhados aos juízes com o objetivo de verificar como os adolescentes estão cumprem a determinação judicial.

Ao tratarem a liberdade assistida, destaca em seu trabalho que os menores atendidos por esse programa, relatam uma falsa sensação de liberdade. “Liberdade Assistida não os “livra” da proximidade da privação de liberdade, portanto, eles entendem que são punidos por meio das restrições impostas”. (SOUSA e ALMEIDA, p. 43, 2011).

Para os autores os jovens se encontram entre a possibilidade de liberdade e a de punição, o que demonstra que os adolescentes enxergam o sentido punitivo da medida socioeducativa imposta, vista por alguns adolescentes como uma prestação de contas, ao se sentirem sempre vigiados, porém outros não conseguem ter essa visão punitiva o que resulta em uma ambivalência de olhares e valores estabelecidos ao longo do processo de aplicabilidade das medidas socioeducativas.

Adolescentes e técnicos que fazem parte da medidas de liberdade assistida não reconhecem o caráter punitivo

4 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Desde a constituição de 1824, o direito a educação é previsto, o que não impede o fracasso escolar evidenciado pelo alto numero de evasão escolar, analfabetismo e repetência, tais fatos gera ao longo de décadas movimentos que reivindicam esse direito. Movimentos de bairro, populares e políticos, vão em busca do regime democrático no resgate da cidadania, essa busca constante resultou em uma constituição cidadã na qual a educação é vista como um direito a ser cumprido.

Nesse mesmo momento com a consolidação da Constituição da República de 1980, instaura a busca de um olhar voltado aos direitos da criança e do adolescente. (SOUZA, TEIXEIRA e SILVA, 2003).

O ECA (estatuto da criança e do adolescente) foi promulgado em 1990, anterior a essa data tinha-se o Código de Menores o qual legitimava a doutrina de alunos em situação irregular apresentava as crianças e adolescentes como seres incapazes, não sujeitos de direitos e de deveres.

O surgimento do ECA ocorreu como resultado das discussões ocorridas na Convenção dos Direitos da Criança (1989), onde diversos países firmaram o compromisso em cumprir o previsto na Declaração de direitos da Criança de 1959, prevendo a descentralização das políticas públicas, oportunizando a participação de ONGs (organização não governamentais) nas decisões a serem tomadas, ampliando a democratização do Estado. (SOUZA, TEIXEIRA e SILVA, 2003).

O ECA propiciou a implantação de novas formas de relação do poder público ao estabelecer a criação dos conselhos tutelares, órgão criado com a finalidade de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes. Os conselheiros servem como uma ponte de ligação entre a sociedade e os juízes.

O estatuto da criança e adolescente (ECA) traz no bojo de seus artigos, redação que estabelece que os adolescentes que não possuam 18 anos completos são penalmente inimputáveis, mesmo que tenham cometido atos infracionais e impõe a essas regras próprias de punição, baseadas em medidas sócio-educativas, advertências, prestação de serviço, reparo do dano causado, liberdade assistida, inserção em regime semi-liberdade e até mesmo reclusão em instituições designadas para tal fim. (CARDOSO, 2009)

Adolescentes em liberdade assistida tem como medida punitiva ações sócio-educativas apontadas no ECA e seus princípios em suas ações a correção, a classificação, modulação das penas, o trabalho como obrigação e como direito e a educação entre elas a ressocialização na sociedade e a escola é um dos espaços a contribuir para tal fim.

A educação auxilia na socialização e reinserção dos indivíduos no meio social, sendo assim essencial segundo o ECA.

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art 98 a autoridade competente poderá determinar:

I – encaminhamento dos pais ou responsável mediante termo de responsabilidade

II – orientação apoio e acompanhamento temporários

III – matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental

IV – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio a família, à criança e ao adolescente;

V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento e alcoólatras e toxicômanos;

VII – abrigo em entidade

VIII – colocação em família substituta

Art. 119. Supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive sua matrícula.

Art. 120. Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória serão obrigatórias atividades pedagógicas.

Salles e Silva (2009), em seu trabalho deixam claro que a punição sócio-educativa são mecanismos que garantem o direito de frequência a escola, até mesmo para os que se encontra privado de sua liberdade, o que resulta na necessidade de projetos pedagógicos que sejam voltados a inserir esse público na sociedade, trazendo a tona a reflexão sobre as causas que o conduziram ao ato infrator para que eles não se repitam.

A escola para muitos é vista como algo para o futuro, a necessidade de estudo poderá proporcionar, um melhor emprego. No presente não é mencionada, o que demonstra claramente que não é vista como um instrumento de formação pessoal, cultural, político e social, o que leva a não valorização desse espaço por parte de muitos indivíduos.

Salles e Silva (2009) apontam que há uma discriminação presente nas relações pessoais dentro do contexto escolar, se criando uma ambivalência de sentimentos e valores, o quais são expressados pelas falas de diversos alunos, que declaram muita liberdade em algumas escolas o que resulta em não aprendizagem e desinteresse pelos estudos, outros ao mesmo tempo afirmam que são mal vistos, tornando-se seres indesejáveis dentro do ambiente escolar.

as relações pessoais com colegas educadores mesmo marcadas por conflitos e ambiguidades – ser amigo/brigar, ser respeitado ser desrespeitado, ser discriminado/não ser discriminado, são, para eles aspectos centrais na escola. (SALLES e SILVA, 2009 p. 358).

Esclarece ainda que embora haja muita produção de literatura em relação a temática, ainda há repressão e discriminação. O ECA vem sendo criticado pela população pelo desconhecimento de sua real intencionalidade e por faltas de políticas públicas que concretize as ações propostas neste documento.

Nas escolas investigadas pelos autores foi comum ouvirem as vozes de educadores afirmando estarem de mãos atadas diante das crianças, apontando uma repressão por parte dos conselhos tutelares, ao relatarem que vem sendo chamados

constantemente para se explicarem de suas ações pedagógicas, quando não aceitas pelos pais ou adolescentes.

Tais relatos nos traz mais uma nova indagação, a ser tratada ao longo do trabalho qual o real papel do conselho tutelar?

5 O CONSELHO TUTELAR

A atuação dos conselhos tutelares é prevista no artigo 131 do ECA, explicita que se trata de órgão permanente, autônomo, e não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 1990).

Segundo Paganini (2011), o conselho tutelar não é subordinado a nenhum órgão, sendo vinculado ao poder executivo, não julga nenhum cidadão apenas encaminha e delibera sobre políticas públicas.

O conselho tutelar contribui para desjudicialização das medidas sociais dirigidas a infância e adolescência, hoje o conselho representa a sociedade na busca do direito da criança e o do adolescente violado em qualquer circunstancia, mesmo que o violador seja o estado. Este órgão não o possui nenhum tipo de assistencialismo de ordem social, mas resulta na busca direitos e portanto toma as medidas cabíveis, pra tal fim, articulando os recursos disponíveis e indo em busca de novos se necessário no sentido de garantir os direitos previstos em lei. (FRIZZO e SARRIERA, 2005)

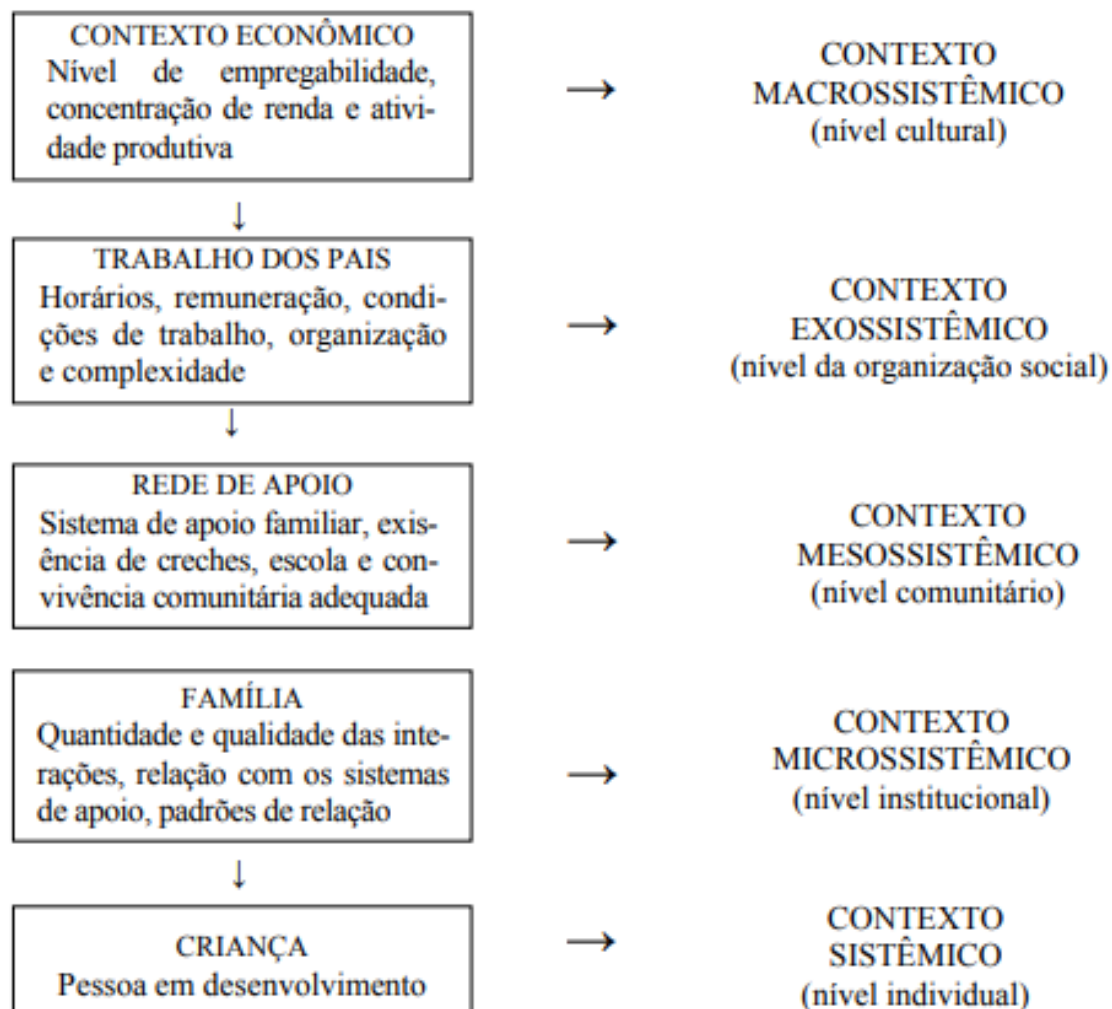
Participa de políticas públicas uma vez que informa aos órgãos competentes a necessidade de creches, escolas, postos de saúde entre outros tendo como objetivo o zelar pelos direitos fundamentais a vida das crianças e adolescentes. (FRIZZO e SARRIERA, 2005)

a tarefa do Conselho Tutelar bastante complexa, pois, apesar de ser um órgão público de natureza administrativa, seu objetivo principal é zelar pelos direitos das crianças e adolescentes, providenciando para que os ambientes sociais em que os jovens transitam sejam adequados ao seu desenvolvimento sadio (FRIZZO e SARRIERA, p. 190, 2005).

Para os autores o conselho tutelar garante a qualidade de vida na infância, no resgate de valores morais e institucionais, havendo a necessidade de abranger mais estudos em torno de sua pratica, o que não impede de ressaltar a sua importância na consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA e o apresenta em diversos níveis de atuação, partindo de um contexto **sistêmico**, ao tratar individualmente a criança ou o adolescente (atendimento individualizado), partindo a um **microssistêmico** ao atingir o núcleo familiar que interage com esses menores, partindo ao um nível

mesossistêmico ao auxiliar as redes de apoio como escola, creches, hospitais, interagindo com a sociedade local, **exossistêmico** ao buscar auxiliar na formulação de políticas públicas que contemplem aos direitos dos menores e **macrossistêmico** ao interagir com toda a sociedade na busca da formação de opiniões e como instrumento de reeducação de direitos.

Figura 2. Modelo de contextualização da infância



Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v16n4/v16n4a09.pdf>

Sendo assim o conselho tutelar é um órgão de ação comunitária, o que leva a busca de uma conscientização e de mobilização do seu real papel, o que exige das instituições de ensino, saúde e da sociedade em geral a atenção aos sinais de vitimização que a criança ou adolescente apresente e que diante de qualquer suspeita, esse órgão de

caráter protetor intervenha, zelando pela execução das leis vigentes no país, garantindo o direito a uma vida digna isenta de abusos.

6 QUAL O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA JUNTO AO MENOR INFRATOR

É uma área de atuação que pode-se identificar com a conjunção de pedagogia com a psicologia, com o objetivo de desenvolver estratégias para serem trabalhadas com os alunos com problemas de aprendizado, podendo ser ela na parte escolar, social e comportamental. O trabalho do psicopedagogo não se resume a pedagogia e psicologia, apresenta papel interdisciplinar recorre a psicanálise, linguística, fonoaudiologia e medicina, o que exige do profissional um olhar investigador científico, ao ter percorrer diversas áreas de saberes.

A psicopedagogia possui caráter preventivo e terapêutico, busca compreender o sujeito humano e seu processo de aprendizagem,

Uma das principais características dessa área é o acompanhamento, de crianças e adolescentes que possuem dificuldade de aprendizado, o trabalho do psicopedagogo não é isolado, deve atuar juntamente com a família e os professores para que haja uma melhoria efetiva no aprendizado.

O olhar interdisciplinar do psicopedagogo pode auxiliar, contribuir e intervir na construção de uma nova aprendizagem, ressignificando-a junto ao sujeito, sua família e com a equipe de trabalho, ao possibilitar uma reestrutura das formas de pensar e de agir dentro do contexto social

Munhoz (2003) defende a idéia de que a psicopedagogia vai além de uma interdisciplinaridade, ao analisá-la por uma ótica sistêmica inclui a família e a escola no desempenho do ato de ensinar, não restringindo a nenhum ser específico a incumbência de educar, e coloca psicopedagogia em uma posição de ciência dinâmica que muda de acordo com a contextualização vivida e que a cada processo interage com as bases de conhecimento e produz novos saberes.

Evolui, portanto, para uma concepção mais ampla, definida, atualmente, como ciência contemporânea, que acompanha o mundo em sua trajetória: da estabilidade para a instabilidade; do simples para o complexo; do mundo estável para o mundo do processo, enquanto ocorrem os comportamentos humanos no seu percurso evolutivo de aprendizagem, com presença constante das interações e interligações dos eventos. Será nesse momento histórico que a Psicopedagogia passa a considerar o aprender/ensinar como processos, numa ação conjunta na construção do conhecimento. (MUNHOZ, 2003, p.185)

A psicopedagogia como princípio de visão integradora e sistêmica deixar de focar o indivíduo isolado e passa a focar a relação, considerando as características das relações humanas presentes no meio social.

Desta forma o profissional psicopedagogo deixa de ser um mero profissional no processo de ensino aprendizagem e passa a ter uma interação aprendente/educando, partindo do conceito de que o aprender e ensinar perpassam por muitas questões de ordens subjetivas e objetivas, reafirmando que não há aprendizado isolado, no contexto de aprendizado, se aprende juntos, uma vez que há compartilhamento de idéias, o ensinante, a família e escola se relaciona mudando contextos de ordens sociais e morais. (MUNHOZ, 2003).

Tal fato nos remete a crer que o psicopedagogo juntamente com a escola e família podem contribuir positivamente para a redução da violência” bullying” dentro do contexto social, auxiliando nas dificuldades de aprendizagem conceituais e na relação pessoal dentro do contexto escolar.

Munhoz (2003) aponta a necessidade de um novo pensar no ensinar, e sugere o ato de interrogação em nossas ações, tal fato nos propicia a reflexão do que fazemos e como fazemos, contextualizando nossa prática e ação no fazer, direcionando onde chegar.

Contextualizar saberes não deve se restringir apenas ao profissional psicopedagogo, essa contextualização de saberes deve estar presente na formação dos jovens cidadãos (infratores ou não), a retórica da argumentação impede a formação de saberes inquestionáveis, tal fato leva a busca de uma cultura de aprendizado pautada no diálogo reflexivo e não no processo de julgamento estabelecido no cotidiano escolar.

o conhecimento do conhecimento não se dá somente num nível metateórico, mas também num nível vivencial, onde incluímos uma ampla noção da subjetividade ao se criar um diálogo com a complexidade do aprender a aprender. Isso porque, ao estudarmos ou desenvolvermos qualquer teoria, devemos pensar em quem é o sujeito que vivencia esse processo. Importante conhecer o que pensa, o que deseja e como o faz, conhecendo suas histórias passadas, assim como as experiências de sua história atual. (MUNHOZ, p. 187, 2003).

Travi, Menegotto e Santos (2009), destaca em seu trabalho ao relatar um caso clínico a importância de à constituição de sujeito que levam ao sujeito presente, pensando no sujeito como um ser constituído ao longo do tempo, o que não cabe um estudo apenas no presente, sendo necessário a busca de sua história.

Para os autores fraturas significativas nos laços familiares poderão resultar em problemas de ordem de aprendizado ou sociais e para a busca da melhoria no aprendizado se faz necessário a busca do sujeito de desejo e seu pertencimento ao âmbito familiar.

Tal fato no remete a importância do psicopedagogo e sua participação na inclusão das crianças em suas famílias, se sentir pertencido na família possibilita a inclusão em outros espaços ou seja não há como trabalhar isoladamente um espaço ou outro.

O psicopedagogo deverá fazer um trabalho que vá além dos muros da escola, adentrar a família e seus membros não é tarefa fácil, fazer com que as pessoas se vejam nesses espaços e assumam seus papéis, sejam de pais ou de filhos exigem do profissional perseverança e estudos nas suas ações.

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem. (BOSSA, 2007, p 23)

O aluno quando não se sente pertencido ao âmbito escolar, apresenta inúmeros problemas de aprendizagem e busca por meio da indisciplina desestabilizar o professor, muitas das vezes aumenta o processo e o estigma de fracassado ao lançar mal de falas e práticas não inclusivas, não acolhedoras, apenas julgadoras da incapacidade de acompanhamento escolar.

Sabemos que o papel da família é de suma importância para a atuação diferenciada e condizente com a necessidade do aluno com dificuldade de aprendizagem. Quando há esse vínculo com a família o universo de possibilidades se torna maior, pois é possível contar com a afetividade daqueles que estão ligados diretamente no processo, que varia de criança para criança.

Sendo assim, a análise individual possibilita ao Psicopedagogo planejar o caminho a ser seguido diante não só das dificuldades avaliadas como também das potencialidades de cada criança.

Vemos em boa parte dos casos que há resistência por parte da família em aceitar que a criança tenha certas dificuldades de aprendizagem colaborando assim para a desinformação sobre a atuação do profissional na instituição de ensino. Enquanto isso

há um número grande de professores que se sentem angustiados diante de alunos que, apesar de todas as intervenções propostas por ele em sala de aula, não avançam no processo de aprendizagem.

A escola, por sua vez, limita – se a cobrar a aprendizagem de todos os alunos, mesmo sabendo que hoje, esta cada vez mais difícil para o professor alcançar, diante da demanda de alunos com diferentes níveis e ritmos que estão sendo recebidos nas escolas todos os anos, afinal de contas, as Leis afirmam que “Toda a criança e adolescente tem o direito de ser matriculado na escola e ter uma educação de qualidade, e de ser atendido mediante a sua necessidade específica (...)”. Isso inclui, além de um profissional especializado como o Psicopedagogo, todos os recursos materiais necessários, o que não vemos acontecer em nossa dura realidade como docentes da Rede Pública.

Existe uma gama de possibilidades de atuação do psicopedagogo dentro do âmbito escolar podendo prestar uma assistência individualizada para o aluno, trabalhando a totalidade do ser, levando em conta a individualidade do aluno e para tanto se faz um levantamento de seu histórico para a implementação de ações psicopedagógicas que contemplem a necessidade do aluno.

Segundo Bossa (2007), “a intervenção do Psicopedagogo inclui: Orientar os pais; Auxiliar os educadores; buscar parcerias envolvendo a sociedade; colaborar no desenvolvimento de projetos; implantar novas propostas metodológicas de ensino (...)”. Com certeza tais ações poderão trazer grandes benefícios para esse aluno, bem como à sua família, escola, comunidade... Mas para que esse processo se efetive de fato é preciso que haja a integração de todos os envolvidos, pois o profissional Psicopedagogo apesar de ser especializado no assunto Dificuldade de Aprendizagem não poderá trabalhar sozinho.

A Educação Básica por ser uma fase em que se dão as diferentes formas de aprendizagens, e a escola como o contexto facilitador destas aprendizagens necessitam cada dia mais de um Psicopedagogo para auxiliar o professor neste grande desafio de ensinar a todos. Sua presença na instituição escolar possibilitará diferentes caminhos a ser seguidos, que vão dos diferentes métodos aos diferentes olhares e escutas, que fazem desse profissional um especialista no desenvolvimento das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola enquanto espaço institucional contribui para que o educando aprenda a conviver socialmente, e para tanto fará uso de diversas ferramentas pedagógicas, na busca da reflexão das ações individuais e coletivas, vindo de encontro a necessidade da sociedade e seus conflitos. Neste espaço as crianças e jovens, passam a desenvolver suas competências e habilidades, as quais serão utilizadas ao longo de sua vida, em seu cotidiano.

Entendemos que a família é a base da sociedade, devido às mudanças ocorridas ao longo dos séculos, a estrutura familiar já não se encontra como era anos atrás, constituída por pai, mãe, filhos e outros membros, onde o comando da casa era centrado no pai e/ou mãe, deixando de existir essa tradição de família, dando lugar as novas composições familiares, como famílias constituídas desde as mais simples, até mesmo as mais variadas situações, tendo como membros patronos, duas mulheres, dois homens, uma única mulher, um único homem, entre outras possibilidades, as mudanças sócio-políticas-econômicas das últimas décadas, influenciou e ocasionou mudanças na estrutura familiar, portanto os arranjos familiares mudou o seu padrão tradicional, com isso hoje não encontramos somente uma organização familiar e sim diferentes organizações, então desse modo, não podemos falar em família, mas sim em famílias. Diante disso, mesmo com toda essa mudança estrutural familiar ao longo da história, as famílias ainda preservam os princípios éticos e morais.

O psicopedago enquanto profissional multidisciplinar pode atuar junto a escola, família e sociedade contribuindo na formação cidadã de jovens e adolescentes infratores ou não que se encontra em momento de vulnerabilidade, devido a fatores biológicos e sociais que fazem parte do contexto do social. Sua atuação por meio de didáticas que busquem a inclusão do jovem adolescente e o aprimoramento da qualidade de aprendizagem, fazendo uso de ferramentas pedagógicas que incentivem a reflexão do papel de ser cidadão. O trabalho desse profissional passa a ser cada dia mais importante, pois está capacitado para atuar de forma a prevenir os diversos fatores que podem causar o fracasso escolar, através de um olhar global, que lhe possibilita enxergar as múltiplas potencialidades de uma criança, propondo dinâmicas, que, dentre outros objetivos está o de aproximar a família e a escola da criança para um trabalho diferenciado, que integre as partes, pode interferindo de maneira positiva no aprendizado.

Enfim o trabalho do profissional não se diferencia em relação ao menor infrator, apenas exige do profissional um olhar abrangente para o adolescente e para a equipe que o assiste.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8.069/90**. Brasília. MEC. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília. MEC. 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do Humano, composição pela terra** – Petrópolis, RJ Vozes, 1999.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. RS, Artmed, 2007. BRASIL

CARDOSO, Daniel. Jovens em Liberdade Assistida e a Escola: é possível essa relação. Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação Ano 3 – Edição 1. Setembro – Novembro de 2009.

DESSEN, Maria Auxiliadora and POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2007, vol.17, n.36, pp.21-32. ISSN 0103-863X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>

FRIZZO, Kátia Regina Frizzo; SARRIERA, Jorge Castellá. **O CONSELHO TUTELAR E A REDE SOCIAL NA INFÂNCIA**. Psicologia USP, 2005, 16(4), 175-196 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v16n4/v16n4a09.pdf>

MACEDO, Rosa Maria. **A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer?** Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/877>

MACIEL, Ana Paula Baptista Albuquerque; CAMPOS, Ezequiel Antunes de; MARQUES, Jecy Tatiane de Oliveira. **Escola X Família: Uma Parceria Necessária em Prol de uma Educação de Qualidade**. Meu artigo Brasil Escola. Disponível: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/escola-familia-uma-parceria-necessaria-prol-uma-educacao-qualidade.htm>

MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. **Complexidade e sistema na psicopedagogia**. Rev. Psicopedagogia 2003 ;20(62):179-188 Disponível em: . <http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/462/complexidade-e-sistema-na-psicopedagogia>

PASTORINO Carmem. **Psicopedagogia e equidade social: o contexto como protagonista, a diversidade como norma**. Rev. Psicopedagogia 2003;20(62):173-178 Disponível em: <http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/461/psicopedagogia-e-equidade-social-o-contexto-como-protagonista-a-diversidade-como-norma>

SALLES, Leila Maria Ferreira, SILVA, Ivani Ruela de Oliveira. **Adolescente em liberdade Assistida**. Estudos de Psicologia. Campinas 28(3) 353-362. Julho-Setembro 2011.

SOUSA, Luiza Eridan Elmiro Martins; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. **Sob o signo do medo: o significado da Liberdade Assistida na vida de adolescentes em conflito com a lei**. PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.18.2, 2011, pp. 27-51. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/viewFile/74494/78110>

TRAVI Marilene Gonzaga Gomes, MENEGOTTO Lisiane Machado de Oliveira;; SANTOS, Geraldine Alves dos. **A escola contemporânea diante do fracasso escolar**. Rev. Psicopedagogia 2009;26(81):425-434 Disponível em: <http://revista-psicopedagogia.com.br/detalhes/237/a-escola-contemporanea-diante-do-fracasso-escolar>



A AFETIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR

AFFECTIVITY IN HIGHER EDUCATION

Lilian de Jesus Paulo Ulian¹

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

Rubem Alves

RESUMO

A afetividade é um assunto que tem sido bastante analisado na atualidade, dentro e fora das instituições de ensino, pois imiscui diretamente no desenvolvimento afetivo emocional, cognitivo, social e em todas as relações do ser humano. Esta pesquisa de cunho bibliográfico relata da importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem como mediadora da prática educativa no ensino superior, uma vez que o professor é essencialmente mediador do processo educativo. Evidencia algumas concepções teóricas sobre a afetividade e a prática docente, relação entre cognição e afeto e a afetividade nas relações professor-aluno no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade, Ensino, Aprendizagem.

ABSTRACT

The affectivity is a subject that has been sufficiently analysed in the present time, inside and outside of the education institutions, therefore influence directly in emotional the affective development, cognitive, social and in all the relations of the human being. This research of mints bibliographical tells of the importance of the affectivity in the process of education and learning as mediating of the educational practice in higher education, once the professor is essentially mediating of the educational process. It evidences some theoretical conceptions on the affectivity and the teaching practice, relation between cognition and affection and the affectivity in the relations professor-pupil in higher education.

KEYWORDS: Affectivity, Education, Learning.

¹ Licenciada em Pedagogia e Artes Visuais, Pós graduada em Psicopedagogia Institucional, professora da Rede Publica Municipal de Ensino de São Paulo. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. E-mail: lilianulian6@gmail.com

RESUMEN

Afectividad es un tema que fue mucho analizado en la actualidad, en el interior y el exterior de las instituciones de enseñanza, por lo tanto de imiscui directamente en el desarrollo emocional emocional, cognoscitivo, social y en todas las relaciones el ser humano. Esta búsqueda de impresión bibliográfica dicho de la importancia de afectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje como mediador de la práctica educativa en la enseñanza superior, dado que el profesor es esencialmente mediador del proceso educativo. Prueba algunas concepciones teóricas sobre afectividad y la práctica que enseña, relación entre conocimiento y afecto y afectividad en las relaciones professor-aluno en la enseñanza superior.

PALABRAS-CLAVE: Afectividad, Enseñanza, Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

As palavras instrução e desenvolvimento são expressas em latim através do vocábulo “educare”. E durante muitos anos, a educação foi apontada pela técnica que tinha como objetivo a instrução, deixando de lado muitas vezes a afetividade.

Dessa forma, ficou limitado ao aluno prestar atenção às explicações e a concretização das atividades na sala de aula, impossibilitando a troca afetiva entre os pares. Uma vez que se preocupa com o fator afetivo, em especial no ensino superior, momento em que o adulto se encontra em processo de definição de carreira, o afeto pode ocasionar um desenvolvimento mais satisfatório. Numa relação de afeto podemos descobrir as formas adequadas de lidar com o outro no processo de comunicação. A comunicação entre as mentes (razão) é apenas o meio do caminho. É na comunicação entre os corações (afeto) que se dá a reconstrução do ser.

Somente a compreensão é precária para realizar a reconstrução do comportamento. É através das sensações que possibilitaremos a interação efetiva, portanto, produzir mudanças. As atitudes do professor na sala de aula poderão interferir de forma positiva ou negativa nos processos cognitivos e afetivos. Se o professor demonstra raiva pelos alunos a tendência é que essas atitudes causem relações recíprocas, assim como o mesmo se ostra interessado, expressando seu interesse pelo desenvolvimento de seus alunos, respeitando suas individualidades, estará criando um ambiente mais agradável e propício para todos. Para que ocorra um relacionamento afetivo é preciso haver respeito pelas ideias e opiniões do outro, interação, troca, diálogo e compreensão.

O foco desta pesquisa ocorre com a relação entre a aprendizagem e a afetividade na docência do ensino superior, ou seja, entre o docente e seus discentes. Para iniciar a

compreensão sobre como deve ser o contexto educacional, é importante ter a consciência de que não existe o professor sem ter o aprendiz. Precisamos ter a capacidade de reflexão sobre a relação entre professor e aluno e para que se ocorra esta interação, é essencial quebrar o paradigma onde o professor toma o julgo absoluto dos saberes, serve-se de forma autoritária o uso abusivo de sua ocupação, fazendo com que a liderança, a qual deveria ser utilizada seja ignorada e fazendo com que o aprendizado seja prejudicado. Então podemos compreender que a faculdade é lugar de trocar saberes, onde se deve deixar o aluno perguntar e criticar e se tornar cada vez mais envolvido com a disciplina.

No entanto a afetividade é necessária para a vida e essencial para a construção de relações saudáveis entre os indivíduos. Assim sendo, acresce a necessidade da realização desta pesquisa teórica que visa a contribuir para uma reflexão sobre a importância da relação interpessoal professor-aluno no ensino superior.

1 A CONCEPÇÃO DE AFETIVIDADE

Para dar início ao foco da pesquisa, o ponto de partida será a definição do vocábulo afetividade segundo Dicionário Aurélio: seu conceito pode ser considerado por um conjunto de ocorrências psíquicas que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

Vygotsky (1996) evidencia sua abordagem unificadora entre as perspectivas cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico afirmando que:

“A forma de pensar junto com o sistema conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantém uma certa relação com os nossos pensamentos.” (Vygotsky 1996 p.21)

A afetividade possui o seguinte significado de acordo com Ferreira, (1999, p. 62): “Associação de fenômenos psíquicos que possui manifestação segundo as emoções, sentimentos e paixões, assistidos sempre da sensação de dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”.

Quem organiza internamente nossas reações são as emoções que transforma nossos sentimentos em tensões, exercita, estimula ou freia todas as nossas reações.

Dessa forma a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento.

O afeto é o componente de nosso psiquismo que tem responsabilidade na maneira de sentir e perceber a realidade. A afetividade é, então, o fragmento psíquico responsável pelo significado sentimental de tudo que vivemos. Se algo que vivenciamos está sendo agradável, prazeroso, sofrível, angustiante, causa medo ou pânico, ou nos dá satisfação, todos esses conceitos são atribuídos pela nossa afetividade. Segundo ROSSINI (2003 p.9):

A afetividade acompanha o ser humano desde o nascimento até a morte. Ela “está” em nós como uma fonte geradora de potência de energia. Sendo assim, a afetividade é essencial em qualquer momento da vida do ser humano, pois ela se manifesta ao decorrer da vida em todos os momentos e em todas as relações sociais.

A afetividade é um estado de afinidade profunda entre os sujeitos. Assim, na interação afetiva com outro sujeito, cada sujeito intensifica sua relação consigo mesmo, observa seus limites e, ao mesmo tempo, aprende a respeitar os limites do outro. A afetividade é necessária na formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca. De acordo com Rossini (2003, p.10): “Podemos então, dizer que a afetividade é essencial, para que haja o pleno desenvolvimento das características do ser humano, afetividade que domina todas as ações do sujeito”.

A afetividade, as emoções não são levadas em consideração, não há uma relação entre cognição e o afeto, hoje se preza mais a razão. Deixa-se de lado a relevância dos aspectos afetivos no processo do conhecimento.

2 A AFETIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Destaca-se na afetividade o quesito do respeito, da compreensão, da amizade e principalmente da moderação, sem remeter perdas nos nossos alunos. Quando se fala em remeter perdas o significado pode ser equiparado a provocar ferimentos e até ferir nossos educandos e estes ferimentos viram sérias lesões que se referem aos aspectos: morais, discriminatórios e altamente pré-conceituosos, em outras palavras podemos denominar a banalização da aprendizagem (TEIXEIRA, 2005).

Dar importância a ouvir os alunos é fundamental, esta ação cria um vínculo muito amplo e acarreta na aproximação do aluno, propiciando um círculo de amizade que irão crescendo e adentrando em seus corações e cada vez mais acreditará nas palavras de seus mestres (REZENDE, 2006).

Esta atitude demonstra que quando se sabe escutar avançamos um degrau da humildade, o que traz também uma afetividade e quando um educador sabe escutar poderá trazer o educando junto a si e poderá orientá-lo, direcioná-lo (FREIRE, 1996). A universidade é um lugar aonde os princípios éticos devem ser respeitados e qualquer ato que façamos fora da ética não há um outro nome a não ser de transgressão (FREIRE, 1996).

Entretanto com tudo que foi abordado acima é importante frisar que as instituições de ensino superior que são as universidades particulares, estaduais e federais, segundo BRASIL (2000), o educador deve respeitar a autonomia de seus aprendizes, contudo não deve ocultar ou fazer ficar obscuro seus ensinamentos.

Tanto as escolas quanto as universidades são feitas por pessoas com vários credos, pessoas com famílias que possuem diferentes rituais, opções sexuais distintas, que devem ser acatadas e respeitadas. As instituições que abordamos acima todas elas sem exceção são multifacetadas, ou seja, nossos educandos possuem pluralidade cultural com diversas orientações sexuais, que estão a porte de nossos educandos e educadores (BRASIL, 2000).

Quando nos referimos a beleza significa que aonde o educador esbanja sua voz faz dela belas palavras ricas em sabedoria, mas os educandos não conseguem aprender ou assimilar o que lhes foi passado ou quando não possui o direito de discordar do professor e assim criando e construindo um ambiente rico.(FREIRE, 1996)

A proximidade entre os professores e os alunos proporciona inúmeras formas de influência mútua. Possibilita conversas intensas criando infinitas maneiras de auxiliá-los, caracterizando uma forma de manifestação de atenção bastante eficiente e facilmente notada por eles.

Eles podem não assumir, mas essa proximidade dos docentes se torna extremamente valorizada pelos alunos e constitui-se uma forma de interação muito afetiva, amenizando a ansiedade, transmitindo confiança e encorajando o aluno a investir no processo de execução da atividade, interferindo, significativamente no processo de apropriação do conteúdo dado.

A troca de sentimentos é possível pela proximidade entre professores e alunos. Da mesma forma, os professores cientes e preparados utilizam do recurso da proximidade para aliviar a ansiedade dos alunos, para amenizar o desgaste dos mesmos durante a realização da atividade e auxiliá-los com maior eficiência. (CHACON,2004)

É certo de que a maior preocupação dos professores é com o processo de execução da atividade e não apenas com o resultado. É certo que as relações entre as pessoas não são sempre permeadas pela tranquilidade e pela suavidade. Mas é importante ressaltar que a interação pode alterar esse rendimento do aluno.

Os fenômenos afetivos referem-se igualmente aos estados de raiva, medo, ansiedade, tristeza. Essas emoções e sentimentos estão presentes nas interações sociais. Nesse sentido, torna-se certo de que relações afetivas favoráveis facilitam o processo da aprendizagem.

3 A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Classificando etimologicamente a palavra didática, busca-se a origem do grego *didaktiké* e comumente traduzida por ‘a arte de ensinar’. Podendo definir didática como um conglomerado de atividades organizadas pelo docente que objetiva favorecer a construção do conhecimento pelo estudante, sem caráter normativo ou mesmo prescritivo, ajustando-se ao projeto educativo de uma sociedade. Já o didata é o profissional de ensino que tanto desenvolve como reflete sobre sua prática numa disciplina específica do conhecimento. (FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁEN, 2007)

A didática surge no âmbito educacional, até o século XIX, documentado nos estudos da filosofia, propagando-se especialmente a partir do livro de Jan Amos Comenius (1592-1670) intitulado ‘Didactica Magna’ ou ‘Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos’, publicado em 1657. Também são relevantes as contribuições de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johan Friederich Herbart (1777-1841) dentro outros autores que discutiram a temática. (GIL, 2008).

Todavia, a partir do início do século XX a didática passou a receber aportes significativos de outras ciências como a Biologia e Psicologia, impulsionando muitos movimentos de reforma escolar que admitiam a falência didática do modelo tradicional e buscavam uma educação que considerasse os aspectos psicológicos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem. Com as ideias tecnicistas de meados do século XX, a didática assumiu um conceito instrumental que enfatizava tão somente a elaboração de planos de ensinamentos, elaboração de objetivos, seleção de conteúdos e técnicas de ensino, confundindo-se assim com a metodologia de ensino. (GIL, 2008; FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁEN, 2007)

Gil (2008) destaca que o conceito meramente instrumental da didática tem sido criticado por educadores da corrente denominada Didática crítico-social dos conteúdos, pois defendem a necessidade de se estabelecer um projeto de sociedade que contemple a educação como elemento transformador da realidade e então uma proposta pedagógica que forneça instrumentos para que o educando atue como cidadão agente de mudança. Nesta abordagem, são significativas as ideias de José Carlos Libâneo ao afirmar que,

[...] não existe o aluno em geral, mas o aluno vivendo numa sociedade determinada, que faz parte de um grupo social e cultura determinado, sendo que estas circunstâncias interferem na sua capacidade de aprender [...] Um bom professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem esta disposição, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionadas com o conteúdo, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa. (LIBÂNEO, 2001, p. 3)

Reconhecendo estas ideias, os autores Fiore Ferrari e Leymonié Sáen, (2007) propõem que o campo da didática compreenda um estudo de três dimensões distintas, ou seja, o estudante, os saberes culturais e o docente. O estudo de cada uma destas dimensões ajuda-nos a conhecer melhor os processos de aprendizagem dos estudantes e os de ensino do docente, atentando-se para os obstáculos, propondo soluções de aprendizagem para transpô-los e promover a apropriação dos saberes culturais.

Numa situação didática o docente possui conhecimentos e habilidades que lhe dão competências para atuar com base num contrato didático. Não obstante toda a evolução observada nos conceitos fundantes da didática, muitos docentes universitários não valorizam a sua importância; de fato, neste nível de ensino as práticas didáticas são reduzidas a aulas expositivas (mais ou menos dialogadas) e o professor aprende a ensinar pela tentativa e erro. O docente normalmente incentiva a memorização dos conteúdos e utiliza a prova escrita e o ‘dar notas’ como instrumento de autoridade; quanto aos discentes, só lhe restam colocar-se na posição de meros ouvintes, quais seres sem luz, à espera que os professores deem suas aulas e terminem logo a agonia do período letivo.

É imprescindível que o professor prepare sua aula didaticamente para que possa alcançar os objetivos da aula e isto é sem dúvida de principal importância, então a pedagogia do ensino fundamental e médio é bem parecida com a pedagogia no ensino superior que pode ser dividida em três etapas: dimensão conceitual, procedimental e atitudinal (DARIDO & RANGEL, 2005).

A extensão conceitual é utilizada para conhecer as mudanças pela qual

a coletividade passou em ralação aos hábitos de vida, como exemplo podemos mencionar a diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias (DARIDO & RANGEL, 2005).

A expansão dos procedimentos é utilizada também em todas as graduações é o chamado saber fazer, em outras palavras é denominada aula prática, como por exemplo, uma aula argumentativa onde os profissionais podem discutir sobre a ética, entre a razão e a emoção, e criar através disto uma dinâmica fingindo ser um fórum (DARIDO & RANGEL, 2005).

E por último a dimensão atitudinal que tem como objetivo respeitar os colegas e decidir as resoluções para os problemas com atitudes de diálogo e não violência (DARIDO & RANGEL, 2005).

Entretanto que foi observado é difícil analisar os conteúdos nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, mas é possível dar ênfase em determinadas dimensões. (DARIDO & RANGEL, 2005).

É importante ressaltar que no Ensino Superior é onde menos se observa a diversidade em relação às práticas didáticas. As aulas expositivas são as mais frequentes e o professor de modo em geral aprende a ensinar com treinamentos, ensaios e simulações. O educador compõe a principal fonte sistemática de informações, e uma das habilidades que mais incentivam os alunos, a de memorização. (DARIDO & RANGEL, 2005).

A prática mais estável de avaliação da aprendizagem consiste na aplicação de provas, usando como critério imperioso, em relação ao aluno, a mensuração numérica do que o discente “aprende”, muito vezes através de notas subjetivas. Aos alunos, entretanto, cabe sua função na condição de ouvintes e esperar que os professores ministrem corretamente.

E para finalizar é importante ressaltar que tanto as universidades quanto as escolas, as propostas são otimistas, mas deve haver uma preparação, uma atualização, uma capacitação e uma supervisão para os profissionais nestes âmbitos, sendo que as escolas e as universidades devem proporcionar aos estudantes um âmbito confortável, prazeroso, com harmonia entre os colegas e seus professores, um lugar onde os estudantes estão em busca da sabedoria, um lugar onde tenha um respeito mútuo, sem a utilização da autoridade, pois liderar é mobilizar seus seguidores sem a utilização de poderes (FREIRE, 1996; REZENDE, 2006).

4 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Todas as pessoas já possuem valores e culturas que já vem de família, solidariedade e justiça, são incorporados naturalmente no relacionamento com o educando, o professor precisa conhecer a realidade de seus alunos levando em consideração os valores por eles cultivados no meio em que ele vive.

Walton afirma ainda, que o educador deve buscar promover o sentimento de responsabilidade, levando em conta que esta tem ingredientes capazes de mobilizá-los, graças às características específicas, pois responsabilidade representa: Tomar a seu cargo o êxito de uma ação que é executada em colaboração com outros ou em proveito de uma coletividade. A responsabilidade confere um direito de domínio, por uma causa, mas também um dever de sacrifício, o que significa que o adolescente responsável é aquele que deve se sacrificar mais, por tarefas sociais que contribuem para o crescimento e desenvolvimento da coletividade e do grupo”. (1979 p.222)

Dessa forma, a tarefa do professor é auxiliar nas tomadas de decisões, propondo atividades que propiciem o reconhecimento de suas tendências e cultivo de propensões e orientações de metas e objetivos futuros. Ao ensinar, o professor desenvolverá uma relação com seus alunos e, nela, se fazem presentes o diálogo e a comunicação, é o professor com suas palavras, seus gestos, seu corpo, seu espírito que dá sentido às informações que quer fazer chegar aos alunos.

A grande maioria das profissões existentes se fazem necessárias ferramentas para sua execução, apenas o ofício de professor se difere “o professor utiliza a si próprio como instrumento de trabalho”. (PERRENOUD, 2001). Por isso, a necessidade de cultivar em seus alunos determinados sentimentos, habilidades, atitudes que são o sustentáculo da atuação relacional: o olhar, o ouvir, o falar.

Não com um gostar ou um querer ingênuo, que permite atitudes erradas e não impõe limites, ou que sente pena da situação do menos experiente, ou ainda tudo como está que o tempo resolve, mas um querer bem pelo ser humano em desenvolvimento que está ao seu lado, a ponto de dedicar-se, de doar-se de trocar experiências, e um gostar de aprender e de incentivar a aprendizagem, um sentir prazer em ver o aluno descobrindo o conhecimento.

Deve ficar bem claro que uma docência decente, de qualidade, não se separa da afetividade que o professor tem por seus alunos.

5 A AFETIVIDADE MEDIANDO A PRÁTICA EDUCATIVA

A distinção conceitual entre afetividade e suas manifestações devem ser visível em relação ao do sentimento, da paixão, da emoção. A afetividade é uma esfera mais ampla, já que inclui esses últimos, bem como as primeiras manifestações de afetivo basilar orgânicos. Em outras palavras, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações, desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

Ainda que sejam comumente confundidas, essas formas de expressão são diferentes. Enquanto os primórdios das cooperações de princípios afetivos são comportamentos generalizados, mal distinguidos, as emoções, por sua vez, são constituídas de reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. Já o sentimento e a paixão são manifestações afetivas em que a representação se torna reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Ambos são estados subjetivos mais duradouros e têm sua origem nas relações com o outro, mas ambos não se confundem entre si.

Segundo Wallon (1979), a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional. Nesta perspectiva, o professor no ensino superior, não pode entrar na sala apenas com a preocupação de “dar aula”, ou seja, cumprir com o programa estabelecido, o professor no ensino superior precisa ser, acima de tudo, além de mediador ou facilitador, observador e sensível, pois, somente assim, poderá identificar as nuances que permeiam as dificuldades dos estudantes no processo de ensino aprendizagem significativa.

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existem uma relação estreita tanto que as condições medíocres de um podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro. Essa relação recíproca impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano, tanto que “[...] a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas

circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente.” (WALLON, 1979, p. 288).

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo esses fatores em suas interações recíprocas modificam tanto as fontes de onde procedem as manifestações afetivas, quanto as suas formas de expressão. A afetividade que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Tanto que Wallon (1979, p. 84) defende uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social.

Podem ser consideradas atitudes positivas observar e mediar conflitos que envolvam situações de agressividade, frustração, indisciplina, medos devem ser muito observados pelos professores. A tarefa é difícil e o professor não pode e nem deve executá-la sozinho, mas é preciso pelo menos que se tenha um olhar mais cuidadoso sobre essas diferenças reconhecendo que muitas vezes é difícil aceitá-las espontaneamente e trabalhar isso na formação profissional.

O professor, como qualquer ser social, transporta de dentro dele toda uma trajetória de vida, todas as influências de seu grupo socioeconômico, crenças e mitos familiares de pelo menos três gerações, as influências do clima de trabalho que vivencia sua relação com colegas de trabalho, seu estado emocional, quando entra em sala de aula.

Segundo Valéria Amorim Arantes (2003, p.49) em seu livro *Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*, publicado pela Summus editorial.

“sabe-se que a educação regular é, atualmente, uma máquina de excluir os diferentes. Mais do que isso, as práticas educativas adotadas em nossas escolas são em realidade fabricantes dessa nova categoria de crianças, as excluídas do sistema regular de ensino. Tais crianças se tornam fracassadas escolares pelo modo como a escola aborda, ataca, nega e desqualifica o degrau, a diferença social, o desencontro de linguagens entre as crianças de extração pobre, de um lado, e a escola comprometida com outras extrações sociais de outro.”

Devido a isso, é importante o professor se autoavaliar e atentar para o que lhe pertence e que pode estar interferindo na relação com seus alunos e no modo como está exercendo seu papel de educador.

Respeito pelas diferenças, abandono de pré-conceitos, vontade de aprender e não de exercer poder, saber ouvir, equilíbrio emocional, coerência, clareza de objetivos,

saber elogiar em lugar de priorizar os erros, todos são itens fundamentais na construção de uma relação afetiva do professor com seus alunos.

Cabe ao professor, não se conformar em ser apenas aquele que ensina. Sua função de educar, hoje mais do que nunca inclui o aprimoramento do aluno como pessoa humana. Celso Antunes em seu livro *Relações interpessoais e auto-estima*, publicado pela editora Vozes no ano de 2003, à página 15, diz que:

“(...) devemos estar sempre preparados e com aguda sensibilidade para perceber o oportunismo do momento e tenha domínio das estratégias de execução. Tendo assim, desabando sobre nosso cotidiano, três elementos que exigem resposta: 1) preciso fazer alguma coisa pelas relações interpessoais; 2) preciso estar preparado para este “fazer”; 3) este é, indiscutivelmente, o momento certo para fazê-lo”.

Para o desenvolvimento e crescimento do ser humano, a interação entre afetividade e inteligência exerce um importante papel, pois ambas se desenvolvem gradativamente no indivíduo e existe uma integração que as permite estar juntas mesmo quando o momento é propício apenas para uma. À medida que o indivíduo vai se desenvolvendo, a afetividade vai cedendo lugar à inteligência, pois ele sente a necessidade de conhecer o mundo em sua forma real.

Segundo Oliveira (2001), costuma-se distinguir entre as funções cognitivas e as afetivas e/ou emotivas, sendo estas últimas frequentemente identificadas com a motivação e também com os aspectos conativos ou volitivos do sujeito. As funções cognitivas e ou intelectuais abrangem aspectos muito diversos, como a percepção, a aprendizagem, o conhecimento, o pensamento, o conceito, o juízo, o raciocínio, a solução de um problema etc, enfim, tudo o que se relaciona com a aquisição e processamento de informação.

Nesta perspectiva, a afetividade é a motivação que impulsiona o indivíduo a seguir em frente, ela constitui o fator energético do comportamento humano e não pode ser separada das funções cognitivas. Para Dantas, a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é também uma fase do desenvolvimento.

O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira (DANTAS, 1992, p. 90).

O ser humano vai crescendo e a diferenciação entre a afetividade e a inteligência vai surgindo, mas elas andam paralelas. Vez por outra, elas alternam, uma dando lugar à

outra, e a afetividade muitas vezes reflui para dar lugar à inteligência, para que o ser em processo de crescimento encare a realidade da vida (DANTAS, 1992).

Nesta perspectiva, é a partir daí que a personalidade do ser humano é formada segundo as relações variáveis entre as duas funções, ora predominando a afetiva ora a cognitiva. Elas oscilam, mas não se separam. Segundo Almeida (1999, p. 50), “a evolução da inteligência é incorporada pela afetividade de tal modo que uma determinada relação afetiva evolui para uma outra”.

Na obra Walloniana (ALMEIDA, 1999), a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas possuem funções bem definidas, e quando integradas permitem ao indivíduo atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

Neste sentido, evidencia-se a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Assim, pressupõe-se que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Desta forma, a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza nas relações que se estabelecem entre os sujeitos (estudantes) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

No ensino superior a afetividade deve ser empregada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Pois, oriundos de uma formação essencialmente tradicionalista, necessitam que os professores os encorajem para pensar, executar as atividades propostas e que apontem os caminhos para possíveis soluções diante de dúvidas e dificuldades deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior missão da escola é a mediação do conhecimento, e para isto, é fundamental que ocorra a interação entre pessoas, declarando que o relacionamento entre o professor e o aluno, antes de qualquer rótulo, são pessoas, e estas são vulneráveis a sentimentos, entre eles o mais presente é o afeto. A qualidade das interações construídas principalmente entre professor- aluno no espaço da sala de aula,

poderá levar o aluno ao seu desenvolvimento amplo das suas capacidades, tanto cognitivas, afetivas ou motoras.

As relações de mediações feitas pelo professor durante as atividades pedagógicas envolvendo sentimentos e quando transmitidos de forma positiva para os alunos acabam interferindo na sua autoimagem, sendo meio facilitador para à construção da sua autonomia fortalecendo a segurança em suas capacidades de tomada de decisão.

Quando o professor se prontifica a ensinar e o aluno aprender vai alicerçando-se elos afetivos propiciando uma troca entre eles, o educador desenvolve um trabalho de conquista e selando um acordo quase silencioso leva o aluno a confiar nele e consegue despertar sua atenção para o conhecimento que pretende abordar. É nesta relação que o conhecimento e o aprender se concretizam, ou seja, é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem.

A importância da escola no comprometimento não somente com o desenvolvimento cognitivo do educando, mas com seu desenvolvimento emocional confere que estão intimamente ligados, sentimentos de atração ou repulsão podem estar presentes às práticas pedagógicas. É ilusão acreditar que a construção do educar tem sucesso completo se a relação afetiva entre professor-aluno não for estabelecida, a aprendizagem não significativa deixa lacunas no aprendizado, “o professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem” (Freire, 1996), isto significa estar disponível ao amor, alegria e afeto. É preciso lembrar, que só o amor não é suficiente para uma boa educação, entretanto é algo a ser considerado.

Não se deve reconhecer apenas a importância da inteligência emocional ou as habilidades afetivas. Precisa-se reconhecer que é necessário afetar, atingir e sensibilizar os alunos, tocá-los e deixar-se tocar por eles.

Estudiosos, pesquisadores e especialistas, que foram citados nesta pesquisa são unânimes em aceitar que há necessidade de cuidar do enfoque afetivo no para que se concretize uma aprendizagem significativa, levando em conta que cada indivíduo é diferente, cognitiva e afetivamente. Para um desenvolvimento saudável dentro do ambiente escolar, e conseqüentemente social, faz-se necessário que haja um estabelecimento de relações interpessoais positivas, com apoio e aceitação, possibilitando assim o sucesso dos objetivos educativos.

Na posição de educadores, é importante estar atentos ao fato de que, enquanto não atribuímos atenção ao fator afetivo na relação professor-aluno, somos ameaçados a trabalhar somente com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito-que envolvem valores e o próprio caráter, necessário para o seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999 (Coleção Papirus Educação).

ANTUNES, Celso. **Relações Interpessoais e Auto-estima: a sala de aula com um espaço do crescimento integral**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 2000.

CHACON, I.G.M. **Revista Pátio- pedagógica**, ano VIII, n° 29 - Rio de Janeiro, 2004.

DANTAS, Heloysa. **A Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. RANGEL, Irene C. A. **Implicações para a prática pedagógica**. Guanabara Koogan. Rio de Janeiro: 2005.

FIORE FERRARI, Eduardo; LEYMONIÉ SÁEN, Julia. **Didáctica Práctica para enseñanza media y superior**. Montevideu: Magro, 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos (2001). **O essencial da Didática e o trabalho do professor: em busca de novos caminhos**. Goiania. Disponível em: www.ucg.br/site_docente/edu/libaneio/pdf/didaticaprof.pdf Acesso em: 28 mar 2017

OLIVEIRA, José H. Barros de. **Freud e Piaget: afetividade e inteligência**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REZENDE, Bernardo Rocha de . **Transformando em ouro / Bernardinho. Sextante**. Rio de Janeiro: 2006.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, Tiane. PIMENTEL, Verônica Lima. **Influências no processo ensino aprendizagem**: 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e métodos em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.



**METODOLOGIAS ALFABETIZADORAS E O ENSINO-
APRENDIZAGEM**

LITERACY METHODOLOGIES AND TEACHING-LEARNING

Aparecida Akemi Akiba

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir se existe um melhor método ou linha de pensamento para alfabetizar crianças, já que ensinar a ler e escrever é um dos maiores desafios encontrados na escola e na vida de educandos e educadores. Busca-se o levantamento, a comparação e o questionamento acerca dos métodos, bem como a reflexão sobre o papel que a escola e as políticas públicas vêm desempenhando a respeito do assunto. E a questão norteadora foi: existe um melhor método? A partir desse pressuposto, foram analisadas algumas linhas de pensamento, a fim de elucidar a ideia de "fórmula mágica", capaz de sozinha alfabetizar com eficácia.

Palavras chave: Alfabetização. Método. Educação. Escola. Professor.

ABSTRACT

This article claims to discuss whether there is a better method or line of thought to teach children to read and write, since teaching how to read and write is one of the biggest challenges encountered at school and in the lives of the students and educators. It seeks to survey, compare and question about the methods, as well as reflecting on the role that the school and public policies have been playing on the subject. And the guiding question was: is there a better method? Based on this assumption, some lines of thought were analyzed in order to elucidate the idea of "magic formula", capable of effectively literacy alone

Keywords: Literacy. Method. Education. School. Teacher.

INTRODUÇÃO

Ao ingressar na Educação Infantil, espera-se que a criança desenvolva competências e habilidades específicas para cada momento. Contudo, a maior cobrança gira em torno da alfabetização. Pode-se dizer que esse processo está acontecendo cada vez mais cedo porque a família e a sociedade acreditam que, quanto mais estímulos e conhecimentos forem adquiridos na infância, melhor será o desenvolvimento desse

indivíduo ao longo da vida e, portanto, terá mais oportunidades de ingressar em uma faculdade renomada e garantir um futuro promissor.

Deposita-se na criança uma responsabilidade imensa que não lhe pertence. Etapas essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano estão sendo ignoradas. Momentos de exploração corporal são substituídos por aulas nas quais as crianças são ouvintes e seus corpos devem ser contidos. Tudo isso em prol de um bem maior: a aprendizagem da leitura e da escrita.

Antes de aprender a escrever as letras e as sílabas em uma folha de caderno, a criança precisa desenvolver aspectos cognitivos, motores e emocionais. A primeira etapa da educação básica é o momento mais importante para o desenvolvimento desses aspectos, pois são promovidos por meio de brincadeiras dirigidas, momentos de exploração do corpo e do ambiente, contação e dramatização de histórias, jogos diversos, músicas. Teoricamente, são atividades voltadas para a Educação Infantil, mas que, na prática, não são consideradas prioridades no planejamento do professor, tornando essa etapa mais próxima dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Uma das questões que vem sendo discutida devido à preocupação precoce com a aprendizagem da leitura e da escrita é sobre a existência de um método que possa garantir que todos os alunos sejam alfabetizados. Assim, cada professor se apropria daquele conceito que considera o ideal para nortear suas práticas. E é justamente por confiar que seu trabalho se baseia em um método eficaz e eficiente que o professor acaba não diversificando seu repertório de materiais e atividades.

1. A ALFABETIZAÇÃO: SUA HISTÓRIA E ESPECIFICIDADES

Por ser uma das grandes responsabilidades da escola, a alfabetização é um dos temas mais questionados na atualidade, sobretudo pelos envolvidos com a Educação e suas práticas. Fato este influenciado também pelo histórico de dificuldades, reprovações e evasões registradas na Educação Brasileira e, em sua maioria, de instituições públicas.

Com relação à relevância do processo de alfabetização, Cagliari (1994, p. 10) explica que:

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos.

É válido considerar também que nem sempre a educação foi acessível à todos. Muito pelo contrário, a educação (e conseqüentemente tudo o que a envolvia – sobretudo a alfabetização) foi por séculos detida pelas classes privilegiadas e seus inúmeros interesses. A escola pública no Brasil surge apenas no século XX com objetivos não necessariamente voltados a ascensão intelectual das camadas populares e sim em mãos de obra um pouco mais especializadas.

Teoricamente, a realidade atual do país é outra, apesar de um passado pensado num acesso educacional cheio de obstáculos para a maioria da população, o país possui legislações específicas de acesso e permanência na educação em suas várias modalidades.

Para discutirmos a questão dos métodos, faz-se necessário conhecer os que são difundidos na formação dos professores, para aprofundarmos o conhecimento e a discussão, a partir dos métodos apresentados a seguir.

1.1 LINHA DE PENSAMENTO TRADICIONAL

Atualmente, a alfabetização é um grande desafio para as escolas brasileiras, pois existem tantas linhas de pensamento e vários métodos acerca deste ensino que se torna difícil identificar qual a linha de trabalho presente em cada lugar. Para compreender melhor os métodos utilizados hoje, é necessário, primeiramente, entender a origem deles e qual a verdadeira intenção por trás de cada linha de pensamento que os norteiam.

Apropriar-se de um método significa empregar um procedimento ou um meio para a realização de algo, seguindo um planejamento.

Os métodos para alfabetizar são facilmente confundidos com as linhas de pensamento que os validam. Procura-se uma receita completa capaz de garantir que todos sejam alfabetizados, porém, ao esperar por isso, desconsideram-se pontos importantes desse processo, como o fato de que nem todas as crianças aprendem da mesma forma e nem ao mesmo tempo.

A necessidade de nacionalizar os livros didáticos surgiu no final do século XIX, fazendo-se necessário adequá-los a realidade atual. Inicialmente, a problematização da leitura tornou-se um importante indicador de eficiência das instituições quanto ao que havia sido prometido, ou seja, o ingresso ao mundo da cultura letrada. (MORTATTI, 2000)

A utilização da cartilha surgiu como um método de alfabetização que ensinava todo esse processo por partes, apresentando as famílias silábicas de modo que a leitura era realizada por meio da silabação. De acordo com Mortatti (2000), elas, inicialmente produzidas por professores fluminenses e paulistas, eram baseadas nos métodos de marcha sintética.

A alfabetização pelo método da cartilha seguia um ritmo pré-estabelecido em escalas de dificuldades, isolando os sons das sílabas e apresentado às famílias silábicas de acordo com sua complexidade para, posteriormente, realizar a leitura de palavras completas, que culminavam na leitura de frases.

Em relação à escrita, o objetivo fundamental é o reconhecimento e o desenho correto de cada letra. A repetição é o principal meio para desenvolver este aprendizado, utilizando, para isso, recursos como ditados e cópias, tanto de palavras quanto de pequenos textos.

De acordo com Mortatti (2000, p. 44),

Uma nova concepção de criança – de caráter psicológico – passa a embasar a discussão sobre o método de ensino da leitura (e da escrita). Empreendida por educadores, essa discussão prioriza as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz.

Em meados de 1930, as cartilhas começaram a ter como base métodos variados, uma vez que a preocupação passou a ser a maturidade do aluno.

A partir de então, observa-se um movimento de institucionalização do método analítico, que se consolida com a publicação das Instruções práticas para o ensino da leitura pelo *methodo analytico* – modelos de lições, expedidas pela Directoria Geral da Instrução Publica do Estado de São Paulo, em 1915. Nesse documento passa-se a priorizar a *historieta* (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura, enfatizando-se as funções instrumentais desse ensino. (MORTATTI, 2000, p. 44)

Ao pensar em métodos e técnicas para alfabetizar, sempre surge a ideia de algum tipo de registro, levando-se em consideração de que é necessário ter algum material para nortear o trabalho. Esta acaba sendo a função das cartilhas, presentes em diversas instituições de ensino em formato de apostilas, preparadas e pensadas para cada faixa etária, com objetivos definidos para aquele período.

De acordo com a pesquisadora, em 1980, o pensamento era se realmente havia a necessidade de definir um único método para se alfabetizar e se ainda era, de fato, necessário o uso das cartilhas. Por isso, existiu um movimento fortíssimo para divulgação de novas teorias, que manteve a utilização e a funcionalidade das cartilhas

para reconhecer e promover as ideias “construtivistas” ou “socioconstrutivistas” ou “sociointeracionistas”. (MORTATTI, 2000, p. 47)

Atualmente, tal material permanece sendo usado por professores como ferramenta que defende a teoria que acredita ser a ideal para se alfabetizar. É, portanto, um material didático que norteia sua prática e indica cada etapa que deve ser seguida para a aquisição da leitura e da escrita.

Mortatti (2000, p. 49) ainda diz “ora, um dos principais aspectos da cultura que se constitui objeto de ensino na escola é precisamente a linguagem/língua, que nos precede, ultrapassa, institui e constitui como seres humanos e sujeitos sóciohistóricos [...]”.

O conceito de alfabetização abordado por cada método visa à leitura e a escrita de palavras, uma vez que o aluno passa a ser considerado alfabetizado no momento em que realiza a leitura e a escrita de palavras com sílabas simples e complexas, sendo também capaz de ler com fluência pequenos textos e frases que seguem padrões, de acordo com o grau de aprendizado e o conteúdo trabalhado. As aprendizagens da leitura e da escrita tornam-se, inclusive, ferramentas de interação e inclusão social.

Segundo Mortatti (2000, p. 49):

Como se observa nos exemplos de lições de cartilhas e cadernos de alunos apresentados no tópico anterior, na história da alfabetização em nosso país podem-se identificar certos conteúdos cognitivos e simbólicos – relacionados com aquelas concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua –, que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados e didatizados, continuam constituindo objeto de transmissão deliberada, sobretudo mediante a utilização direta ou indireta da cartilha de alfabetização até os dias atuais, a despeito das normatizações oficiais contrárias e dos avanços da linguística contemporânea, especialmente na vertente da análise do discurso e da teoria da enunciação em que se fundamentam pensamentos contemporâneos sobre alfabetização [...]

Cabe ainda ressaltar que o movimento envolvendo tantas alternâncias nas metodologias teve início no século XIX. Até então, dava-se ênfase ao método chamado de soletração, em que o conhecimento das letras e seus nomes eram tidos como importante, na criação de palavras, frases e por fim, textos. No século posterior e até os anos 80, avançou-se aos chamados métodos fônicos e silábicos, comumente conhecidos como sintéticos, cujo objetivo era valorizar os sons e a formação de sílabas, principalmente com uso de cartilhas.

Em seguida, surgiram os métodos analíticos e neles o alfabetizando começou a ser visto como alguém dotado de um universo psicológico importante e que deveria ser

considerado, tornando a aprendizagem significativa, mas de forma um tanto rudimentar, já que sua base era compreender a palavra escrita, para só então valorizar sílabas e grafemas. Neste sentido, vias tidas como inovadoras foram apresentadas: o método da palavração, o método da sentencição e o método global, em que basicamente, a criança deveria ler palavras, frases e textos – unidades maiores, normalmente associando-as a imagens visuais para só depois dividi-las em sílabas menores.

Tantas orientações para se ensinar (mesmo que adotadas antes de resultados científicos serem apresentados por pesquisas) acabaram virando alvo de questões controversas da época, pois discutia-se qual a melhor forma de se alfabetizar. No entanto, mesmo que aparentemente diferentes, os métodos acima possuem objetivos e práticas semelhantes:

Palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfosintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas e fonemas. (SOARES, 2016, p. 19)

1.2 LINHA DE PENSAMENTO CONSTRUTIVISTA

Não se pode falar em alfabetização e letramento sem citar Piaget e Emília Ferreiro. O movimento, a ascensão e maior visibilidade de Emília Ferreiro aconteceram após a publicação de seu livro, escrito em coautoria com Ana Teberosky, *Psicogênese Da Língua Escrita* (1985). A pensadora ofereceu muitas contribuições à educação, de modo que suas pesquisas levantaram discussões relacionadas ao pensamento de que “não são os livros que alfabetizam, nem os testes que auxiliam o processo de alfabetização, mas são as crianças que (re)constróem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam.” (MELLO, 2007, p.88).

Tal autora foi grande influenciadora na educação brasileira, sendo que suas obras deram subsídios e foram usadas para projetos e propostas governamentais, já que apresentavam o desenvolvimento dos processos de aprendizagem das crianças, à exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) criados em 1997.

Pode-se dizer que Emília Ferreiro sempre buscou analisar a criança como um ser histórico e social, o que a fez ter um olhar mais atento e cuidadoso para o modo que ela aprende e se desenvolve. Além disso, tal pesquisadora compreendia que cada criança era única e, por isso, possuíam conhecimentos, raciocínios e dificuldades diferentes.

Porém, essas particularidades não eram consideradas pela maioria das pessoas, como explicita o trecho abaixo:

Quando a escola foi criada, também havia muita diversidade, mas foi uma diversidade negada. Todas as crianças deviam ter os mesmos direitos, aprender as mesmas coisas da mesma maneira e falar a mesma língua. Quando se estabelece isso, a missão da escola é formar esse cidadão ideal, que deve saber certas coisas e falar de certa maneira. Hoje, a comunicação entre as diversidades, as possibilidades de encontro se multiplicaram exponencialmente. Não havia tanto encontro de diversidades antes. Exceto em alguns lugares. Então, historicamente, a escola não foi criada para respeitar a diferença.

Assim, o construtivismo visa dar autonomia e desmetodizar a educação, visto que uma de suas maiores características é a reconstrução, a reinvenção do que se estudou. Ainda segundo Ferreiro: “O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interativo, pensa, raciocina e inventa buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita”.

As escolas que seguem a linha de pensamento construtivista priorizam salas de aula com poucos alunos, de modo que o professor consiga acompanhar a evolução deles e realizando as devidas intervenções sempre que necessário. Estas instituições buscam também motivar os alunos a desenvolver suas atividades com máximo empenho e mostrando toda a sua capacidade.

Fazem parte dessa rotina escolar rodas de conversa, a fim de explorar as opiniões e ideias das turmas. O professor que ampara suas aulas no pensamento construtivista assume o papel de mediador, deixando de ser detentor do conhecimento para se apropriar de uma postura mais dialética.

Portanto, as pesquisas mostraram que a linha construtivista trouxe como um dos seus principais objetivos tornarem o aluno protagonista de seu processo de aprendizagem, dando voz, significado e validando sua marcha durante este trajeto.

Dados os principais métodos de alfabetização conhecidos, passamos a discutir como esses processos são aplicados na educação das crianças e como a escola tende a antecipar importantes etapas do desenvolvimento infantil em prol de uma alfabetização dita eficaz.

2. ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

Aprender a ler e escrever são objetivos muito claros para os pais da sociedade atual, visto que o mundo evolui a cada dia, e quanto mais habilidades a criança

desenvolver, mais bem-sucedida será na vida adulta. Contudo, surge o questionamento se realmente essa criança está preparada para a responsabilidade de definir seu futuro aos cinco anos de idade. Cabe ainda refletir se ela, juntamente com as competências acadêmicas, desenvolverá habilidades sociais para lidar com as atribuições da vida adulta.

Atualmente, principalmente nas escolas particulares, a prática da alfabetização precoce tem crescido muito. Isto vem se tornando comum por ser a maneira encontrada para atender a ânsia dos pais e, também, para divulgar e valorizar a imagem da escola.

De acordo com Oliveira (2000, p. 25),

Em 2011, a Revista Educação e Pesquisa dedicou uma edição 4 ao processo de implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil, e, mesmo decorridos dez anos da publicação da Lei 11.274, de 2006, a questão da data de corte para matrícula no 1º ano do ensino fundamental ainda não foi resolvida de forma abrangente para todo o país. Esta questão constituiu-se alvo de ações no judiciário, notícias na mídia, manifestação de sindicatos particulares e discussões no meio educacional. Tornou-se um assunto polêmico e suscitou debates acalorados pelo país, revelando a atualidade e a importância social dessa discussão.

Tal autor ressalta ainda que essa questão da idade de corte ainda será alvo de muitos debates por ser bastante delicada, porque se faz necessário considerar e valorizar a infância, e não se preocupar somente com a aquisição precoce de competências e habilidades.

Se for comparada a criança de 30 anos atrás com a que vive no mundo atual, podem-se perceber as mudanças na caracterização da infância. Se por um lado o bebê demorava a aprender novas habilidades, com o passar dos anos, ele seria capaz de desenvolver habilidades cognitivas sociais e ainda emocionais, porque eram criados para enfrentar as adversidades. Em contrapartida, a criança de hoje começa a apreender mais cedo por ser mais estimulada na primeira infância, entretanto encontram dificuldades em outros aspectos da vida, como as de cunho emocional e social.

Conforme destacado por Oliveira (2015, p. 64) e citado Luna (2000, p. 37) “a solução de grandes problemas – nas ciências exatas como nas humanas – se dá como trabalho de criação coletiva, em um espaço de tempo que ultrapassa em muito aquele de um projeto individual de pesquisa”.

De acordo com Oliveira (2015, apud PLAINSANCE, 2004), para entender a escolarização é necessário compreender fatores sociais, como a configuração de família, a independência feminina e a região habitada.

Oliveira (2015, apud. HEYWOOD, 2004) ainda diz que em estudos a partir do período do renascimento com o filósofo inglês John Locke, a educação é pensada como método que é capaz de talhar as pessoas tornando-as melhores ou piores. No entanto, estudos científicos entre os séculos XIX e XX indagam o indivíduo no ato de seu nascimento como uma folha em branco, mas à medida que as pesquisas genéticas foram avançando, afirmou-se que a inteligência era genética. Afirmou-se também que “as crianças deveriam ser educadas segundo aquilo que herdassem e, mais tarde, direcionadas a trabalhos adequados à sua biologia” (OLIVEIRA, 2015, p.64 apud HEYWOOD, 2004)

De acordo com o mesmo autor, na obra “Didática Magna”, Jan Amos Komenský, mais conhecido como Comenius, bispo protestante da Igreja Moraviana, educador, cientista e escritor checo, determina que a infância seja uma etapa inevitável pelas quais todos devem passar para alcançar a plenitude humana. Além disso, ele considera que a idade temporal não é o dado mais relevante, pois o final de cada fase ocorre de modo natural, de acordo com seu próprio aprendizado.

A autora ressalta que “a criança deixa de ser um adulto pequeno e a infância torna-se parte inalienável da natureza humana, e a idade aparece de modo articulado com os períodos da vida. A criança é importante em si mesma e deve ser valorizada em sua individualidade” (OLIVEIRA, 2015, p.65, apud NARODOWSKI, 1993, p. 33).

Desse modo, é possível perceber que a criança de 6 anos, por mais estímulos a que esteja exposta, ainda sim precisa ter as fases da infância respeitadas. Criança precisa ser criança, precisa brincar e socializar. Pular etapas do desenvolvimento é bastante prejudicial, pois, apesar de favorecer o desenvolvimento cognitivo, acaba deixando de lado as experiências sociais e, assim, o desenvolvimento torna-se incompleto. A criança carregará em sua vida adulta uma defasagem social.

De acordo com OLIVEIRA (2015), o estudioso Bernard Charlot, sociólogo francês, em “A Mistificação Pedagógica”, destaca a concepção de pedagogia não-ideológica, com base na formação social da educação. Bem como na linha de pensamento tradicional na nova linha de pensamento constitui a criança não só como capaz de absorver o currículo, mas na caracterização de infância como precursor do desenvolvimento social.

Ambas mascaram a significação social da educação e são intimamente dependentes do fato de se constituírem a partir de uma visão da criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não a partir de uma análise da condição infantil, ou

seja, não são levadas em consideração pelo pensamento pedagógico as desigualdades sociais reais entre crianças. (OLIVEIRA, 2015 p. 66 apud KRAMER; HORTA, 1982; KRAMER, 2007)

Nas escolas atuais, é possível perceber quantas crianças são inseridas no Ensino Fundamental com muitas ressalvas, sendo que grande parte delas fazem acompanhamentos diversos com psicólogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos etc. São condições cada vez mais frequentes nas instituições, pois a criança está passando pela infância sem de fato viver essa infância. Um exemplo bastante simples é a falta de consciência fonológica, que é um diagnóstico comum. Mas o que causa a falta de consciência fonológica e mais, o que é a consciência fonológica? E a resposta é muito simples: a consciência fonológica é o reconhecimento dos sons da nossa língua nativa, é compreender e ponderar sobre a aplicação desses sons. Para desenvolver a consciência fonológica, é possível trabalhar rimas e brincadeiras que estimulam a audição e a atenção. Parlendas, cantigas, pega-pega e esconde-esconde parecem brincadeiras sem finalidade educativa, contudo são justamente elas que estão assegurando o desenvolvimento social afetivo e cognitivo da criança.

Quando se pensou na educação de nove anos, no alfabetizar mais cedo, deixou-se de lado uma série de fatores importantes sobre o desenvolvimento infantil, pois muitos professores têm consciência da importância do brincar para a criança, porém ele também precisa ser capaz de aplicar e desenvolver todos os objetivos propostos nos currículo e planejamento, o que acaba gerando uma sobrecarga educacional.

Portanto, deve-se pensar com mais cuidado nessa criança que está inserida em um ambiente em que existem divergências de pensamentos. A escola deve priorizar a criança e valorizar os aspectos que são realmente necessários para a sua formação integral, respeitando cada fase de seu desenvolvimento.

Oliveira (2000, p. 66 Apud ARROYO, 1994, p. 91) diz que a infância foi objeto de estudo, pois se levava em consideração principalmente a posição social do indivíduo, pois nesse contexto a criança era preparada para se dedicar ao trabalho, então a educação apenas complementava a sua formação como trabalhador.

Ainda complementa que:

Caminhamos em direção a uma concepção de infância que não tinha sentido em si mesma, sendo sempre uma preparação para alguma coisa: preparação das crianças pobres para o trabalho, “porque aprendendo a trabalhar amará o trabalho quando adulto”, e preparação para a cidadania. Outra concepção muito frequente nos projetos pedagógicos das escolas: “a criança enquanto sujeito de domínio de atividades letradas”. Assim, “entre os cinco/ seis anos de idade a criança já tem que

estar pré - escolada, já tem que dominar, se possível, habilidades de leitura e de escrita”, porque assim evitamos o fracasso no primeiro ano do ensino fundamental. (OLIVEIRA, 2015 p. 66 apud ARROYO, 1994 p.91)

Oliveira (2015, p. 66) ressalta que Arroyo (1994) não se manifesta em prol da abolição da pré-escola, mas sim que o período da educação infantil seja um período voltado ao desenvolvimento da criança tanto no aspecto cognitivo como no âmbito social e emocional, defende um espaço onde a criança possa de fato viver a infância antes de ingressar no ensino fundamental.

CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou, desde o início, apresentar conceitos e argumentos que fossem capazes de oferecer uma resposta certa e definitiva sobre a existência do melhor método ou do melhor caminho para se alfabetizar, de modo que o professor pudesse utilizá-lo para nortear e aprimorar sua prática pedagógica, promovendo com facilidade e eficiência a aprendizagem da leitura e da escrita pelos seus alunos.

Com base em estudos e pesquisas realizadas por diversos autores preocupados com a Educação Infantil, percebeu-se que a aquisição inicial da língua escrita não é uma via de mão única, muito pelo contrário, trata-se de um longo caminho que deve ser iniciado ainda na primeira infância, com inúmeras opções de trajetórias e que necessita de um planejamento sólido, estruturado, sem amarras ou verdades absolutas, visto que no processo estão reunidas questões conceituais, humanas e subjetivas.

Conforme observou-se, o histórico dos métodos na educação brasileira geralmente considerava ideal orientar-se por uma única linha de pensamento. Prova disto é o fato de que, quando o construtivismo foi divulgado no país, passou-se a abandonar o método chamado de tradicional, como se uma ideia simplesmente anulasse a outra, não podendo ser usadas em conjunto, uma complementando a outra, ou como amparo pedagógico caso o meio escolar solicitasse.

Foi possível constatar ainda que, durante o processo de alfabetização, os métodos não são os fins, e sim parte dos meios. Isto porque outros aspectos além da metodologia devem ser considerados, de modo a enxergar o aprendiz integralmente, como alguém dotado de aspectos cognitivos, afetivos, motores, acompanhados de contexto cultural, personalidade, conhecimentos prévios e outros.

Pelo fator acima mencionado, o cérebro, por exemplo, ganhou grande visibilidade com a neurociência, que demonstra a impressionante movimentação que este órgão faz durante o processo de aquisição de conhecimentos. Compreendeu-se também que os primeiros anos de vida do sujeito são os mais importantes para a construção de redes neuronais fortes capazes de formar memórias de longo prazo, essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, a Educação Infantil deve-se encarregar de proporcionar os mais variados tipos de estímulos para as crianças, isto por meio de jogos, brincadeiras, contação de histórias, momentos com música, dinâmicas em grupo, atividades livres e dirigidas.

Portanto, pode-se dizer que a aprendizagem da leitura e da escrita não se resume aos métodos que são utilizados pelos professores, pois é um processo que envolve diversos aspectos, como motor, afetivo e cognitivo. Assim, para aqueles que de fato estão preocupados em realizar uma prática de alfabetização significativa, é preciso ter um olhar para além dos métodos na Educação Infantil, a fim de que as ações educativas atendam os reais objetivos da leitura e da escrita, bem como suas influências sociais em cada fase da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANNUNCIATO, Pedro. Aprendizagem por dentro. **Rev. Nova Escola**, São Paulo, ano 32, n. 310, Mar/2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 518p. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CARVALHO, Sheilla; HENNEMANN, Ana Lúcia. **Memória e Aprendizagem**. 2012.

FERREIRO, Emília. **Rev. Nova Escola**. In: Leitura e Escrita na Educação Infantil. Publicado em 18 de junho de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4/>>.

_____. **Rev. Nova Escola**. In: Cisão Entre Alfabetização E Letramento. Publicado em 25 de junho de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WF5S9Ic4nmY/>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** - 56ª ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LDB : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf>.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Rev. Moçambros:** acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007.

MIETTO, Vera Lucia de Siqueira. **A Importância da Neurociência na Educação.** 2012.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **O processo de alfabetização e as contribuições de Emilia Ferreiro.** Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/5041/3838>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, nov/2000.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Sueli Machado Pereira. **A criança de cinco anos no Ensino Fundamental de nove anos:** percepção de pais, diretores e juízes. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ROSA, Ludmila Rodrigues. **Compreendendo a psicomotricidade e suas interfaces na Educação Infantil,** 2015.

SOARES, Magda Becker; Antônio Augusto Gomes Batista. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** - 3. edição.; 4. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 1.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA-LIMA, Elvira. **Neurociência e alfabetização.** Coleção Cotidiano na Sala de Aula. 1. ed. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010a. 32p.



**A CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO DA CRIANÇA NA FASE SENSÓRIO-MOTORA**

**THE CONTRIBUTION OF DANCE IN THE CHILD'S COGNITIVE DEVELOPMENT IN
THE MOTOR SENSORY PHASE**

Cyntia Cristina Alves Paulino

RESUMO

A mobilidade de dança traz para o ensino e aprendizagem da Educação Infantil a manifestação nata dos movimentos corporais, expressadas através de emoções, ideias, vontades e manifestadas pelo corpo ao som musical. Esse conhecimento da dança pode proporcionar às crianças uma aproximação maior umas com as outras, melhorando os relacionamentos, assim a socialização e sentido de coletividade e cooperação passam a fazer sentido no ambiente escolar. O ato de dança pode desenvolver o aspecto intelectual, psicomotor, social, psicológico e afetivo da criança, como também colabora na diminuição de ansiedade, no comodismo, na adaptação social, tenta desfazer o individualismo e possibilita compartilhar sentimentos. Diante disso o objetivo geral é compreender a influência da dança no desenvolvimento cognitivo nas crianças. O presente estudo, pauta-se em uma revisão de literatura, onde utilizou-se como fonte teórica de investigação científica autores condizentes à temática apresentada, dentre os quais destacam-se: Assman (1996), Marques (2010), Laban (1978), Vygotsky (1988), entre outros.

Palavras-chave: Dança; Valorização Pessoal; Desenvolvimento Intelectual e psicomotor; Aplicabilidade Pedagógica; Inteligências Múltiplas.

ABSTRACT

The mobility of dance brings to the teaching and learning of Infant Education the natural manifestation of the body movements, expressed through emotions, ideas, wishes and manifested by the body to the musical sound. This knowledge of dance can give children a greater rapport with each other, improving relationships, so the socialization and sense of collectivity and cooperation begin to make sense in the school environment. The act of dancing can develop the intellectual, psychomotor, social, psychological and affective aspect of the child, but also helps to reduce anxiety, comfort, social adaptation, attempts to undo individualism and share feelings. In view of this the general objective is to understand the influence of dance on cognitive development in children. The present study is based on a review of the literature, which was used as a theoretical source of scientific

research authors that re consistent with the presented theme, among which stand out: Assman (1996), Marques (2010), Laban (1978), Vygotsky (1988), among others.

Keywords: Dance; Personal Appreciation; Intellectual and Psychomotor Development; Pedagogical Applicability; Multiple Intelligences

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a dança com foco em linguagem musical no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Levando em conta que a sociedade está acostumada a encarar e a vivenciar a dança somente como lazer e entretenimento e não como expressão do sentimento e das emoções. A criança tem necessidade de ser sensibilizada para o mundo dos sons e movimentos, porque através da sensibilidade ela terá chances de descobrir outras qualidades, como atenção, socialização, interação e memória.

A dança pode proporcionar à criança mais expressividade e provoca emoções que são manifestadas a partir da socialização com seus pares e consigo mesma, despertando emoções, desejos, ideias, criações.

Dessa forma, o trabalho em questão justifica-se, devido a dança ser um forte instrumento utilizado na integração, comunicação, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. A dança pode promover e aguçar a memória, atenção, raciocínio, imaginação, amizade. O ato de dançar em ambiente escolar desperta a cooperação entre os colegas e harmoniza os relacionamentos.

Procurou-se responder à questão problema: Em que medida a linguagem musical favorece o processo de desenvolvimento de ensino e de aprendizagem das crianças na Educação Infantil?

Diante desse enfoque, o objetivo geral é compreender a influência da dança no desenvolvimento cognitivo nas crianças e como objetivos específicos refletir sobre o planejamento e as práticas pedagógicas a partir da dança; compreender a ação do professor como mediador na expressão criativa do movimento, promover um espaço que convide a criança a dançar.

O presente estudo, pauta-se em uma revisão de literatura, onde utilizou-se como fonte teórica de investigação científica autores condizentes à temática apresentada, dentre os quais destacam-se: Assman (1996), Marques (2010), Laban (1978), Vygotsky (1988), entre outros.

1. PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pensando na escola como um lugar que tenha um ambiente prazeroso, é que se pensa em dançar. Buscando uma frequência de pensamentos e atitudes entre os pares, uma possibilidade de compartilhar pensamentos em comum, a dança pode favorecer nesse aspecto.

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mais propiciar aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos - significados e fortalecimento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário (ASSMANN, 1998, p. 29).

A vivência da beleza e da experiência estética pode ser descoberta através da dança realizada por meio do corpo. Schiller (1995) diz que há um “estado passivo da sensibilidade” e o “estado ativo do pensamento” na maneira de representar a corporeidade como modo de comunicação e conhecimento de ensaios e tentativas sensíveis já vivido.

Há necessidade de despertar a criança para uma sensibilidade sonora para que haja harmonia corporal, pois elas se complementam. Dessa forma, haverá diálogo entre ambos para a construção estética da dança.

As palavras dança e educação remetem a dois campos semânticos, geradores de no mínimo duas áreas de conhecimento e dois polos de atuação profissional. Dança e educação são dois modos de ser e estar em sociedade, de conviver, de estar com, de viver, de ver. Separadamente dança e educação, norteiam e delimitam formas de pensar e de agir que podem ser notadamente distintas, ou surpreendentemente parecidas; cada qual, dança e educação, congrega grupos de pessoas com interesses nem sempre mútuos e com práticas sócio-político-culturais nem sempre alinhadas. (MARQUES, 2010, p.26)

Alguns estudos alertam para a compreensão da criança como sujeito social, histórico e cultural, despregada de níveis evolutivos ou estratificações. Faz-se necessário questionar e refletir, por que as crianças se movimentam? Com quem? Para quem? Em que tempo? É possibilitado às crianças criar situações onde possam se movimentar no espaço da escola? Com qual objetivo tem-se proporcionado situações de movimento para as crianças nas escolas? Procurando alargar essa problemática, refletindo criticamente, afinal que cultura de movimento tem-se possibilitado e privilegiado nas instituições de Ensino, de forma a contribuir na reflexão acerca da pedagogia dos pequenos?

Vygotsky (1988, p.45), estudioso do desenvolvimento e dos processos de aprendizagem, também se referindo as crianças pequenas, nos orienta de que “para a criança, neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob a forma de ação.” Desta forma, a consciência das crianças se constrói primeiramente no plano da ação concreta e, com isso, o movimento assume um significado muito importante.

Vygotsky (1988) diz que o ensino e aprendizagem devem ser apropriados com o nível de crescimento da criança, porque não é necessário evidenciar em determinada idade e pode começar a ensinar um conteúdo tido como relevante. No entanto, leva-se em consideração o potencial de aprendizagem, relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Argumenta que, para comprovar a competência de desenvolvimento da criança, tem-se que determinar ao menos dois níveis de desenvolvimento.

Diante do exposto, o nível de desenvolvimento real que ocorre através de testes, estabelecem a idade mental (aquilo que a criança consegue fazer sozinha); o outro é o desenvolvimento potencial que é aquilo que a criança faz com a colaboração de alguém (principalmente um adulto), faz por imitação, demonstração, repetição.

O desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do sistema nervoso central, assim a ação do brincar não deve ser considerada vazia e abstrata, pois é dessa forma que a criança capacita o organismo a responder aos estímulos oferecidos pelo ato de brincar, manipular a situação será uma maneira eficiente da criança ordenar os pensamentos e elaborar atos motores adequados a requisição (VELASCO, 1996, p.27).

Por essa razão que se diz que os atos desenvolvidos com a ajuda dos demais, posteriormente serão feitos por elas mesmas no futuro, que, na verdade, é uma questão simples de maturidade, quando a criança se sentir apta, ela fará por conta própria. Estas conclusões de Vygotsky apontam que

Todas as funções psico-intelectivas superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas de pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 1988, p.94)

Através de atividades lúdicas, a criança compreende, interioriza novos comportamentos, expressa-se, entra em comunicação com os demais e se desenvolve. Vygotsky comenta sua contribuição no âmbito psicopedagógico quando assume que a aprendizagem educativa influencia e impulsiona processos internos de desenvolvimento,

ou seja, do sistema nervoso. Essa hipótese, segundo ele, pressupõe necessariamente que “O processo de desenvolvimento não coincide com o de aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o de aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.” (VYGOTSKY, 1988, p.39)

Sem diminuir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento a uma única direção, evidentemente a aprendizagem necessita também do desenvolvimento potencial da criança. Esse conjunto desenha como Vygotsky (1988) vê o desenvolvimento e aprendizagem da criança na interpretação de suas concepções sobre o papel do lúdico no crescimento infantil.

Desta maneira, tem-se o desafio de construir uma prática pedagógica na Educação Infantil que seja coerente com essa concepção, privilegiando as culturas infantis de movimento como linguagem, para que se atenda às necessidades e especificidades que compreenda essa faixa etária.

2. EXPRESSÃO CORPORAL CRIATIVA DO MOVIMENTO

Na educação infantil a dança não é uma disciplina, apenas é trabalhada como parte do Currículo Disciplinar de Educação Física ou Artes. Não tem como estipular em qual disciplina ela poderia estar vinculada, apenas sabe-se dos benefícios dela nos aspectos culturais e sociais.

A dança se presencia em variados ambientes, eventos, festas, até mesmo no espaço escolar. Marques (2010) aponta que no Brasil não há um direcionamento sobre a dança nas escolas como disciplina, por essa razão torna-se vago, sem consistência didática, podendo assumir muitos significados.

Cada pessoa enxerga a dança de uma forma muito particular, faz sua própria leitura. Laban (1978), afirma que para os olhos da sociedade a dança ainda é a expressão feita no palco, no mais aceita-se a dança de rua, ou dança teatral, balés, jazz, drama-dança, entre outros.

O referido autor acrescenta ainda que a dança possui significação de movimentos relacionados a diversos enfoques, como expressão, emoção, impressão, sensibilidade, linguagem corporal, afeição, afeto, símbolos e também faces psicológicas e intelectuais, ritmo, espaço, tempo.

A dança é definida como a arte de mover o corpo segundo uma certa relação entre tempo e espaço, estabelecida graças a um ritmo e a uma composição coreográfica. Dançar é definido como uma manifestação instintiva do ser humano. Ela só depende do corpo e da vitalidade humana para cumprir sua função enquanto instrumento de afirmação dos sentimentos e experiências subjetivas do homem.

A dança, como área de conhecimento, permite uma leitura e uma releitura diferenciada de nós mesmos, dos outros e do mundo. Por meio do corpo que dança, estabelecemos relações com os sons, as imagens, as palavras e as narrativas que nos circundam e podemos dialogar com elas. Portanto, a dança cumpre um importante papel na educação do indivíduo/cidadã o crítico e transformador. (MARQUES, 2010, p. 102)

As danças coletivas também aparecem na origem da civilização e sua função associava-se à adoração das forças superiores. Ao longo da história, a dança adquiriu diversos aspectos como o religioso e o teatral. Posteriormente a configuração de um gênero de dança circunscrito ao âmbito teatral determinou o estabelecimento de uma disciplina artística que, em primeira instância, ocasionou o desenvolvimento do balé e, mais tarde, criou um universo dentro do qual se desenvolveram gêneros executados em musicais, como o sapateado e o *swing*. A divulgação da dança se deu também fora do mundo do espetáculo, principalmente nas tradições populares.

Atualmente a dança não se restringe apenas a uma história ou a uma técnica, mas também a necessidade que o homem tem de expressar suas emoções. Além disso, surgiu a dança educativa moderna que defende um ensino mais criativo dos conteúdos técnicos, incentivando a comunicação não-verbal pela exploração da carga expressiva e espontânea de cada movimento, vindo a permitir uma identificação de seu conteúdo artístico que proporcione um contato mais efetivo e intimista com a arte de dançar, de se expressar criativamente pelo movimento.

Em razão dessa modificação na dinâmica familiar, considera-se que a instituição de educação deve assumir um papel fundamental na formação da criança, oferecendo-lhe uma estrutura que possibilite espaço e oportunidades para brincar, o que no ambiente doméstico era possível por exemplo, no quintal, na rua. Modernamente, em casa, a criança passa horas do dia em frente ao computador, à TV e ao *videogame*, geralmente, brinca sozinha e prioriza poucos tipos de brinquedos, como blocos e peças em miniaturas para montagem, apesar da diversidade e quantidade de brinquedos que dispõe. Tanto na escola quanto em casa, passa horas parada, sem atividades e brincadeiras corporais; as atividades e os brinquedos enfocam os aspectos audiovisuais e o intelectual em detrimento dos jogos de movimento e brincadeiras corporais.

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor infantil. É preciso estar atento para que nenhuma perturbação passe despercebida e seja tratada a tempo, para que a capacidade futura da criança não seja afetada e prejudique a aprendizagem da leitura e da escrita (MENDONÇA, 2004, p.21).

Ouve-se, injustamente, muitos relatos de pais que se referem às brincadeiras na escola de educação infantil, como secundárias para o desenvolvimento dos filhos, por não considerarem essas atividades “sérias”, valorizando como forma de produção e aprendizagem os materiais arquivados em pastas, livros e cadernos. Certos pais que, por estar ansiosos com o futuro de seus filhos em relação ao ingresso em boas faculdades, mercado de trabalho competitivo, supervalorizam a aprendizagem da leitura e escrita, e os ocupam com atividades extraescolares, suprimindo o tempo do lúdico na vida da criança.

As brincadeiras parecem ser um simples momento de recreação e as atividades e brincadeiras corporais são valorizadas como necessárias para se gastar energia ou como parte do programa de entretenimento. Nessa perspectiva, a função lúdica e educativa do brinquedo torna o processo de ensinar/aprender prazeroso e gratificante. Isso não se encontra nas concepções tradicionalistas de educação, as quais priorizam aquisição de conhecimento, “disciplina” e “ordem” como valores fundamentais.

A escola deve organizar espaços e disponibilizar materiais, com o intuito de estimular brincadeiras educativas e corporais, já que a dimensão corporal não pode estar ausente. As brincadeiras e atividades que envolvem o corpo em movimento, para muitos, passaram a ser consideradas um treino mecânico e sem significado, pois são associadas aos métodos tradicionais e às ideias de prontidão. Essas propostas revelam que a corporeidade parece ser subordinada às metodologias pedagógicas atuais.

Muitas escolas se dizem construtivistas ou sócio-históricas, entretanto, na prática, adotam uma postura empirista, inconsciente, muitas vezes, por não conhecerem profundamente as diferentes posições teóricas, assumindo uma pedagogia arraigada ao senso comum e à ideologia do professor. Partindo do pressuposto de que a escola deve propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e psicomotor), e que as brincadeiras e atividades corporais são fundamentais nesse período da infância, chega-se ao foco principal deste trabalho: refletir sobre a qualidade e os tipos de episódios que envolvem atividades e brincadeiras corporais, durante a permanência da criança no contexto pré-escolar. Faz-se necessário

ressaltar que o corpo assume um papel fundamental no desenvolvimento durante a infância em sua aprendizagem.

Movimentando-se através da dança, a criança receberá uma educação baseada na valorização da cultura e sensibilização para prática artística utilizando da melhor maneira o seu tempo livre.

A dança na educação permitia uma interação entre o conhecimento intelectual do aluno e suas habilidades criativas; permitia que ele percebesse com maior clareza as sensações contidas na expressão dramática do indivíduo, quer na dança teatral ou comunitária. A partir da compreensão das qualidades de movimento, implícitas nas diversas formas de expressão humana, o aluno, harmonicamente, poderia ser educado através do movimento/ dança. (LABAN, 1978, p. 52)

A dança é de suma importância para o desenvolvimento humano, uma vez que provoca mudanças positivas nos âmbitos social, físico e psicológico. No aspecto social, a ela auxilia no entrosamento e na cooperação nos trabalhos em grupo, na “fragilização do egoísmo” (Nanni, 2003), na melhor relação com o ambiente através das noções de espaço e na reflexão dos valores sociais.

As transformações físicas observam-se no aperfeiçoamento do comportamento psicomotor com o ganho de técnicas específicas, bem como no modelamento do corpo, flexibilidade, força, equilíbrio e ritmo. Essas auxiliam na consciência corporal que consiste em saber perceber o corpo no ambiente, usá-lo como objeto de comunicação e controlá-lo. As interferências psicológicas caracterizam-se pela melhoria da autoestima. Em Nanni 2003, o estudo mostra que as pessoas sentiam-se mais completas e realizadas, apresentavam mais sensibilidade possuindo prazer ao movimentar-se.

A dança como objeto de educação, auxilia no processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que variáveis como socialização, autoestima, percepção corporal, e disciplina são adquiridas.

Espera-se que com a evolução das aulas de dança, possibilite o despertar da consciência da importância desta como forma de expressão do ser humano. A dança hoje é percebida por seu valor em si, muito mais do que um passatempo, um divertimento ou um ornamento.

A integração da dança juntamente com a educação, visa o desenvolvimento global da criança e favorece em seu meio social todo tipo de aprendizagem, desenvolvendo ainda mais os sentidos: tátil, sentir os movimentos e seus benefícios para o corpo; visual, ver os movimentos e transformá-los em atos; auditivo, ouvir a música e dominar o seu ritmo; afetivo; emoções e sentimentos transpostos na coreografia; cognitivo, raciocínio, ritmo,

coordenação e psicomotor, esquema corporal. Segundo Laban, (1990, p. 87) “Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com exterior”.

Apresenta Laban (1978), o visto como o “pai” da dança-educação e seu sistema de análise de movimento que expõe as fases do desenvolvimento da criança ressaltadas nos fatores de movimento: espaço, peso, tempo e fluência e as possíveis relações com o processo de aprendizagem. Certamente uma criança que na educação fundamental inicial tem a oportunidade de participar de aulas de dança, terá mais facilidade para desenvolver outras habilidades.

A criatividade é livre expressão fazem parte do momento lúdico da aula de dança, na qual as crianças podem criar e se expressar livremente como forma de liberarem na comunicação consigo mesmas e com os demais à sua volta.

3. DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL, MOTOR, AFETIVO E SOCIAL

A dança permite a criança viver em sociedade, melhora o relacionamento na escola, é uma boa maneira do professor se aproximar da criança, portanto é um recurso didático facilitador de ensino e aprendizagem. Porém é preciso ensiná-la e não são movimentos soltos.

Segundo Bertazzo (2004), o aparelho locomotor necessita de muita experimentação para formar numa genuína “fábrica de gestos”, que conseqüentemente implicará no desenvolvimento do aparelho neurológico. O autor afirma que a prática da coordenação motora jamais poderia parar e naturalmente não cessaria a evolução intelectual, já que se a vivência motora for estimulada, uma interação ocorre entre as motivações pessoais.

Nos estudo do desenvolvimento humano observa-se que a sedimentação de cada nova etapa do conhecimento se associa sempre a um novo conhecimento do movimento. A compreensão de que a “reeducação do movimento” é fundamental para a inserção do homem nas globalidades de nossos sistemas é muito recente em nossa história. Por várias razões, sempre houve uma defasagem na assimilação desse conceito. É certo que existem testemunhos sobre a importância da reeducação do movimento já em Hipócrates (c. 460-375 a 351 a.C.), em seus textos sobre a utilidade da reeducação no Egito Antigo. (BERTAZZO, 1998, p. 88)

A dança é primitiva e originariamente a primeira manifestação do homem, era por intermédio dela que ele se comunicava com seus deuses, transmitia suas tradições e expressa seus sentimentos à sua comunidade. Na modernidade não é diferente, muitas

religiões exaltam seus deuses através da dança e utiliza-se, ainda a expressão corporal, como forma de comunicação e expressão não verbalizada.

Essa é de toda a sorte a temática centralizadora deste trabalho, a possibilidade comunicativa e integrativa da dança, das formas de expressão que o corpo pode alcançar na transmissão muda, não verbalizada de sentimentos, fé e das mais diversas narrativas.

A dança no contexto da educação não um divertimento ou lazer, é antes de tudo, como dito um instrumento puro e original de comunicação, de demonstração íntima de sentimentos e da representação do mundo que permeia o ser. Caberá ao professor guiar os alunos para que em via de reflexão, percebam e possam se comunicar através do corpo através da expressão deste.

Por óbvio, a dança não se restringe somente ao campo exógeno de instrumento comunicação, mas também funciona endogenamente, já que para cada um de seus praticantes trará modificações internas, tais como o autoconhecimento, os limites da consciência de seu próprio corpo, agregará uma maior sociabilidade e uma interação como o meio que a rodeia. A noção espacial e de dimensionalidade será aguçada, bem como a criação e criticidade, sem números de benefícios outros serão somados. Não há perdas, só ganhos.

A formação de cada um dos alunos, será humanizada e reforçada, com novos elementos inspirados e como novos horizontes de conhecimentos

Se o corpo, como foi dito, é nosso primeiro limite, e por meio dele percebemos o mundo ao nosso redor; e se, a cada novo movimento a ser aprendido, serão novas frustrações e novos avanços, isto vale tanto para quem dança como para quem assiste. O primeiro desafio de cada um será sempre consigo mesmo. Neste sentido, é também um desafio mais amplo: interiorização, atenção, consciência não são só palavras abstratas. São potências que se expandem depois do mundo, com efeito multiplicador. (BERTAZZO, 2004, p. 26)

Em virtude do que foi mencionado, pode-se conceber as várias instâncias de produção de conhecimento, ou seja, os conteúdos pessoais de cada sujeito, interligados à produção cultural, local, regional, global, como fonte geradora de significados em dança, tanto para o artista, quanto para o professor e para o aluno em sala de aula.

A dança é uma forma muito específica de funcionamento do corpo. Cada cultura se especializa em uma. Na Europa Oriental, por exemplo, os pés têm um papel fundamental. São países frios: se você não pular, congela. Nas regiões abaixo do Equador, privilegia-se o movimento de quadris, gestos a favor da gravidade, nos quais deve-se fazer apenas gingados – caso contrário, você transpira demais. A dança se adapta ao clima, à alimentação e à cultura. No nosso intuito de reeducar o movimento,

colocamos partículas de movimentos dançantes em aulas. Há dias em que trabalhamos ombros e braços, então, privilegiamos danças em que há movimentos dos mesmos. O objetivo é reeducar o movimento. Então, a dança serve como elemento lúdico do exercício. (BERTAZZO, 2004, p. 54)

Quando uma sociedade requer uma escolarização pública, gratuita e universal com bases democráticas como um direito assegurado, cabe à escola pública revisar suas bases curriculares, no sentido de cumprir a sua função educativa mediante a realidade, de forma a possibilitar efetivamente a formação de cidadãos autônomos e pertencentes à sociedade na qual estão inseridos. Com isso, o espaço escolar e os componentes curriculares necessitam ser revistos com o objetivo de lançar perspectivas que caminhem para o entendimento dessas necessidades.

O professor, como mediador, tem como desafio provocar a relação do aluno com o mundo, ampliando seu olhar para uma liberdade de apreciação, interpretação e manifestação. Esta singularidade fornece um valor fundamental na sociedade, pois sua linguagem está à frente de um pensar e agir, provocando na transformação dos objetos, cores, formas, sons, gestos, a revisão dos próprios costumes, atitudes e valores. A dança não é apenas um prolongamento da vida, mas significa uma compreensão qualitativa da realidade. A dança traz uma condição pedagógica viável e interessante às crianças.

Característica dessa inteligência é a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos assim como voltados a objetivos (...). Igualmente características é a capacidade de trabalhar habilmente com objetivos, tanto os que envolvem movimentos motores finos dos dedos e mãos quanto os que exploram movimentos motores grosseiro do corpo (GARDNER, 1994, p. 161).

O ensino da dança na educação infantil favorece a formação intelectual e social do indivíduo, a arte é uma forma de expressar cultura. Percebe-se que a dança pode favorecer abordagens diversas da cultura no processo educativo e uma relação criadora, uma vez que a própria arte possui uma dimensão interdisciplinar. O contato do indivíduo com sua própria cultura o permite conhecer a si mesmo reconhecendo-se como protagonista da história do contexto em que está inserido. Através dessas possibilidades, a música e a dança, como manifestação artística, apresentam-se como elemento a ser trabalhado e utilizado nesse processo. Barbosa (2003) ressalta que:

A Arte na Educação, como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte. É possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18)

O ensino da dança favorece o desenvolvimento do gosto estético e da expressão artística, favorecendo ao ser humano uma cultura musical desde criança, estar-se-á educando adultos capazes de usufruir a dança, de analisá-la e de compreendê-la. O contato com dança e música de diversos lugares e formas amplia a visão de mundo do sujeito e faz com que o sujeito cresça intelectualmente e se torne um sujeito crítico em relação a sua cultura e a outras culturas.

Para Ventrella e Garcia (2006) as linguagens vão além das perspectivas educacionais e escolares.

O jogo da criação promove a interação entre os sentidos e a mente, entre o sensível e o inteligível. A integração do cultivo da sensibilidade, da percepção, da experimentação caminha em conjunto com a aquisição de informações, articulação do pensamento e construção do conhecimento. (VENTRELLA, GARCIA, 2006, p.183).

Acredita-se que vivenciando experiências com a dança torna-se mais fácil ao educador organizar atividades para os alunos de modo a terem maior proximidade com o conhecimento artístico de uma maneira viva, dinâmica e criativa.

A pedagogia escolar deve estar ciente, por um lado, de que não é a única instância educativa, mas, pelo outro, não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem o papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos. Para adquirir essa consciência deve estar atenta, sobretudo, ao fato de que a corporeidade aprendente de seres vivos concretos é a sua referência básica de critérios (ASSMANN, 1996, p. 26).

À vista disso, as explorações do novo são esperadas pelos adultos e, em consequência, as infindáveis perguntas em torno de suas curiosidades. Assim a dança é vista pela criança ludicamente, ou seja, ela pode criar, imaginar, imitar, teatralizar, fazer mímicas, gestos, ficar parada, observar. Para umas crianças a dança é fácil e espontânea, para outras é preciso de muito estímulo por parte do professor para se conseguir desinibi-las.

Dessa forma, incluir a dança na escola em fase de Educação Infantil, é valioso recurso didático a ser feito juntamente com outras práticas lúdicas, como descobertas de sons, tocar instrumentos musicais, pôr fantasias, pintar-se, fazer ginástica, rebolar, usar bambolê e patinetes, explorar de ritmos e outra linguagens corporais.

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. Percebendo as

alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares. Estabelecendo pontos, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-se e enriquecerem-nas. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criança para a prática cotidiana de ensinar e aprender. (BORBA, 2007, p. 44)

No processo educacional, o corpo é treinado para desenvolver competências e habilidades para o seu desenvolvimento produtivo, entretanto nos dias atuais as crianças são preparadas para o trabalho sedentário da cidade. Porém, a prática da dança proporciona ao indivíduo autoconhecimento do corpo, de seus limites e suas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança através da dança revela a alegria de se descobrir, explorando o seu próprio corpo e suas qualidades de movimento; tendo como ponto de partida a sua movimentação natural. O professor, ao selecionar os conteúdos de dança que pretende desenvolver com seus alunos, deverá fazer escolhas que sejam significativas para eles. É preciso considerar, no processo de ensino e de aprendizagem, o contexto desses alunos, ou seja, seus próprios repertórios de dança, através de seus conhecimentos e suas escolhas de ritmos e estilos.

Com base no apontado, cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos (seus repertórios pessoais, culturais e suas escolhas pessoais de movimento). Para se efetivar o trabalho com a linguagem da dança na escola, há que se considerar algumas questões, como a de gênero, pois muitos pais e alunos ainda rotulam a dança como atividade exclusivamente feminina; as de credo, e de limitações motoras ou neurológicas.

Diante desses aspectos, a dança na escola será desenvolvida abordando as relações dos elementos estéticos dessa linguagem sensitiva com os saberes referentes a ela e presentes na cultura. Tais relações contribuirão para enriquecer a compreensão de mundo dos alunos que terão acesso a conhecimentos específicos sobre o movimento, suas inúmeras possibilidades e seus significados construídos histórico, cultural e socialmente. O incentivo à coordenação motora nunca deveria acabar, assim não extenuaria a evolução intelectual e melhoraria a experiência motora.

Pontando, o trabalho com dança na escola, não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, como sempre deve ocorrer na relação escolar. Esse tipo de trabalho propicia um

melhor relacionamento entre as crianças e oportuniza a elas apropriar-se dos conhecimentos adquiridos pelo colega, pois aquele que assimilou melhor o conteúdo acaba tendo que mostrar para os demais a forma correta e, assim, o acesso à cultura é compartilhado entre os membros ao se ajudarem mutuamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BERTAZZO,IVALDO. **Espaço e corpo**: guia de reeducação do movimento. São Paulo: SESC, 2004.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijui, 2001.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summuns, 1978.

MARQUES, Isabel. **Dança-educação ou dança e educação?** Dos contatos as relações. In Seminários de Dança: Algumas perguntas sobre Dança Educação. (Org) Festival de Joinville. Joinville: Nova Letra, 2010.

MENDONÇA, Raquel Marins de. **Criando o ambiente da criança**: a psicomotricidade na educação infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

NANNI, D. **Dança educação**, pré-escola a universidade. 2 ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2003.

SCHILLER, A. **Educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1990.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar**: O Despertar Psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VENTRELLA, Roseli Cassar e; LIMA, Maria Alice. **O ensino de arte nas séries iniciais**: ciclo I / Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; São Paulo FDE, 2006.

VYGOTSKY, Levy. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

THE IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN YOUTH AND ADULT
EDUCATION

Tatiana Barros Lemos

RESUMO

A educação é uma forte ferramenta para a manipulação ou libertação social. Paulo Freire foi para o cenário da educação de jovens e adultos uma grande influência, este que por sua vez, se dedicou a formação de seres críticos e transformadores de sua realidade. Pois, ao falarmos de educação de jovens e adultos, é indispensável mencionarmos o nome de Freire. Sua prática é utilizada por muitos educadores, pois, seu objetivo com sua prática, não é apenas ter o aluno em sala, mas sim de atenção voltada para eles e que fundamentalmente eles se sintam protagonistas no ato de aprender. Para ele, a educação deveria ser libertadora e conscientizadora, em sua visão, deveria haver troca de saberes entre educador e educando. Freire em sua atuação realizava sua prática utilizando elementos que acreditava serem importantes, como a busca das palavras geradoras e a compreensão das mesmas. Portanto, busca compreender os caminhos a serem percorridos na Educação de Jovens e Adultos, pois acredita que se deve um novo olhar sobre a prática pedagógica nesta modalidade de ensino. Compreender as ferramentas que motivam os educandos no seu processo de transformação do ser, estimular por meio de ações pedagógicas dentro de um contexto escolar, a curiosidade do educando, o interesse e o encantamento pelo aprender.

Palavra Chave: Educação de jovens e adultos, reflexão, diálogo, motivação, aprendizagem.

ABSTRACT

Education is a strong tool for social manipulation or liberation. Paulo Freire was a great influence on the education of youngers and adults. Which in turn dedicated to the formation from critical beings and transformers of their reality. Because, when to talk about the education of youngers and adults, the mention from Freire's name is indispensable. Your practice is used to many educators because your goal with their practice, do not alone to has your students in the classroom, but having the attention turned to them and that fundamentally they are feeling to learning action. For him,

education should be liberating and awareness-raising, in your vision, there should be exchanged and knowledge between educator and student. Freire performed your practice using elements that he believed to be important, as the search for generators words and understanding theirs. Therefore, seeks to understand the paths to be followings in youngers' and adults' education, because it believes that a new perspective on pedagogical

practice in this teaching modality. Understand the tools that motivate students in their process of transformation, stimulate, through pedagogical actions within a school context, curiosity, interest, and enchantment student's learning.

Keywords: Youngers and adults, reflection, dialogue, motivation, learning.

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste estudo é conhecer em que medida as práticas pedagógicas em leitura e escrita atuam como motivadoras da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos e saber a abrangência destas técnicas.

É importante ressaltar que quando adquirimos o domínio de um código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever há de se considerar o cidadão alfabetizado.

Busca entender as ferramentas que motivam os educandos no seu processo de transformação do ser, estimular por meio de ações pedagógicas, dentro de um contexto escolar a curiosidade no educando, o interesse, o encantamento pelo aprender. Algo que seja desafiador a ponto dele se sentir obrigado a responder a esse desafio.

Atualmente há um novo termo na educação amplamente associado à alfabetização, onde o cidadão não é considerado analfabeto, mas sim letrado, ou seja, existem diversos níveis, depende da necessidade e das exigências do meio social em que vive, não há pessoas 100% letradas, provavelmente nenhuma iletrada incapaz de ler o mundo dentro de um contexto histórico e social.

Na perspectiva Freiriana (1987), a educação, deveria estar relacionada ao processo de trabalho em nível de consciência crítica e, como educação problematizadora, objetivando ser um instrumento de organização política do oprimido. Portanto, segundo este educador o processo de desenvolvimento somente terá significado se o educador partir da realidade dos educandos. Ou então, como podemos proporcionar aos nossos alunos que construam sua própria autonomia, que segundo Freire (1987), é a capacidade de decidir-se, de tomar o próprio destino em suas mãos, diante de uma ética de mercado sustentada pelo neoliberalismo que se baseia na lógica do controle integral do indivíduo.

A metodologia utilizada visa a compreensão quanto ao caminho percorrido, para as questões relacionadas às práticas de leitura e escrita dos alunos da EJA e como estas são motivadoras para a permanente construção do seu conhecimento. Com o objetivo de compreender os motivos que levam os alunos a concluir seus estudos e compreender a

motivação entre professores, alunos e as ferramentas utilizadas em sala de aula nos procedimentos de leitura e escrita para obter na finalização do curso o sucesso da aprendizagem.

No Brasil o termo alfabetização de adultos surgiu a partir dos anos 40, século XX, quando se percebeu a importância da escolarização para as camadas populacionais, até então excluídas do processo educacional e do seu direito inexorável à cidadania.

Nos anos 60, do século XX, precisamente em 1964, realizou-se o segundo Congresso de Educação de Adultos com a participação de Paulo Freire e com este um programa permanente que enfrentou o problema da alfabetização e que caminhou dentro do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que nesta época era visto como solução para o analfabetismo no Brasil. Com o regime militar todos os Movimentos Culturais de Alfabetização foram violentamente reprimidos, principalmente, aqueles que não eram adeptos de suas ideologias. Paulo Freire foi exilado e teve seu trabalho recusado, cuja proposta tinha como objetivo, alfabetizar e conscientizar o maior número de cidadãos possíveis com um trabalho conscientizador que analisava as causas e as superações dos problemas no menor espaço de tempo.

Para Paulo Freire (1985), a Alfabetização de Adultos é algo inovador dentro do processo de construção da aprendizagem da leitura e da escrita, essa alfabetização vai oportunizar o aluno a refletir promovendo a superação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, pois historicamente, a alfabetização se elitizou, excluindo os mais necessitados da população brasileira de ter acesso ao mundo letrado. Sabe-se que é incontestável a importância da alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

O período histórico que estamos vivendo, nos aponta um cenário político globalizado com viés claramente excludente. Deve-se direcionar a educação para a formação de um homem novo, consciente de suas capacidades, detentor de senso crítico, transformador de sua realidade e criador de uma nova sociedade.

Segundo Demo (1995), a problemática atual da alfabetização-analfabetização no Brasil, é o reflexo das características dos diversos períodos da educação brasileira, na qual a relação contraditória intrínseca com as transformações econômicas, sociais e de suas lutas pelo poder político, são usadas como instrumentos ideológicos de dominação e submissão, permanecendo e fortalecendo a desigualdade social. Neste sentido, a educação se opõe à noção de bem comum da população e

incorporada à manifestação capitalista intelectual, condiciona o trabalho pedagógico a uma relação de que: quem sabe manda quem não sabe obedece. Desta forma, a função social do saber, é despolitizar, é alienar o homem de si próprio e em consequência transformá-lo em objeto de produção da máquina estatal.

1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento e o aprendizado se dão com a interação social. O aluno aprende fazendo e valorizando a experiência e a prática para assim se transformar. Segundo Vygotsky (1989), o homem cria instrumentos e signos para transformar a natureza e a si mesmo, construindo a cultura. À medida que o homem se relaciona com o meio, maior será o seu aprendizado.

O professor valorizando a cultura do seu aluno abre espaço para que esse aluno tenha conscientização do meio que ele vive. E assim o educando vai fazer a leitura de mundo para refletir sobre suas práticas e pode mudar a sua realidade, e construindo um aprendizado com significado.

Segundo Palácio (1995), o processo de desenvolvimento psicológico ocorre nas fases da infância e adolescência, na idade adulta há mudanças e não pode ser classificada como estáveis o desenvolvimento. Então, é importante a troca de experiência, valorização da cultura, históricas e sociais de suas vidas.

Considerar esses aspectos é fundamental para o trabalho com o adulto não alfabetizado ou pouco escolarizado. Suas experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais propiciam situações de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento psicológico. Em grupos de uma mesma cultura letrada em que os indivíduos estabelecem relações distintas não se pode classificá-los em melhores piores (DUARTE, 1998, p.19).

Segundo Duarte (1998), Na vida adulta não pode considerar como fase estável, mas sim uma continuidade do desenvolvimento, portanto o conhecimento se dá a cada dia, e por isso a experiência de uma pessoa que viveu mais conta muito no aprendizado dessa geração que teve pouco ou nenhum acesso à escola.

Para que esse aluno possa construir o seu conhecimento é preciso que tenha estimulação por parte do educador, e com isso conhecer o meio que o aluno vive é o ponto inicial, e assim elaborar um plano de acordo com cada aluno.

Para Freire (1994), o aluno aprende com o outro, por meio da troca de saberes e experiências. Pois o aluno antes de chegar à escola já traz uma bagagem, por isso a

importância de conhecer o meio da realidade desse aluno principalmente o aluno adulto que trabalha, cuida da casa, do filho e depois ainda vai estudar.

Primeiro a relação do professor e o aluno tem que ser por igual. Pois ninguém sabe mais que ninguém. O respeito pelo aluno, dedicando a ouvir suas opiniões. Portanto o educador deve proporcionar o diálogo na sala, discussões sobre os temas, compartilhando ideias e experiências. Sendo assim o professor é o mediador, que possibilita oportunidade de se expressar por meio de criação e produção de conhecimento.

É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade á realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (FREIRE, 1996, p.152).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), por muito tempo os educandos deveriam aprender primeiro as letras, depois sílabas, palavras, frases, para depois o texto. Deste modo a leitura é considerada como um processo de decodificação. Só depois de muito tempo acreditou que a leitura não pode ser um processo de decodificação, pois ela é um processo de transações, que o leitor busca compreender o significado do texto.

Portanto o desenvolvimento da leitura se dá pelo ato de ler. O leitor procura estratégias na leitura, até mesmo quem não é alfabetizado. Os textos nos oferecem ilustrações, índices como título, que podem possibilitar significados antecipados, até mesmo antes da leitura.

O leitor com o seu conhecimento pode acrescentar informações que não estão tão claras ou não foram expostas no texto. Por isso a cultura e os conhecimentos prévios e até mesmo a sua intenção com aquela leitura fica mais clara e busca uma leitura significativa para esse educando.

Para Ratto (1995), na alfabetização de jovens e adultos é fundamental que esse aluno se torne um escritor e leitor se envolvendo nas produções e interpretação de textos de uso social, oral e escrito, acredita que os adultos possuem um conhecimento sobre a escrita, mesmo sem saber ler e escrever, sendo assim um letrado. Pois sabe a característica de uma receita, uma lista de supermercado etc. com a interação que esse adulto tem da escrita com o letramento podem reconhecer o sistema de escrita e os diferentes tipos de textos.

As produções possibilitam a reflexão, desenvolvendo a capacidade de produzir textos orais e escritos. À medida que o aluno vai fazendo mais produções melhor será a sua escrita, a sua fala, vai aperfeiçoando a leitura e escrita desse aluno, e deve ser trabalhada diariamente.

Ler e escrever são um conjunto de habilidade, comportamentos e conhecimentos prévios que podem ser decodificados em sílabas, palavras, frases e textos. O educando pode ser capaz de ler e escrever um bilhete, que é um texto menos formal, mas não ser capaz de fazer uma carta para um juiz, pois precisa ser um texto formal. Mas isso depende de quanto esse aluno ler e escreve, quanto mais lemos maior será aperfeiçoamento de vocabulário.

O professor precisa propor vários gêneros textuais que fazem parte do meio social do educando, sobre os diversos usos sociais da leitura e da escrita e sobre as habilidades cognitivas, as atividades e os valores. A relação ao uso da leitura e da escrita no cotidiano de pessoas jovens e adultos se destaque os gêneros textuais as cartas, livros religiosos, de auto-ajuda, são as atividades nas quais está em jogo a expressão da própria experiência. Também há das organizações sociais que vai do ato de fazer a lista de compras até um plano de um curso. Estes são usos da escrita que muitas pessoas fazem. Há utilização da linguagem para se informar, como jornal, revistas, panfletos, etc. são escritas que orienta a ação imediata, quanto para se atualizar e formar opiniões sobre assuntos públicos.

Esses usos de leitura e escrita que as pessoas adultas tem que lidar no seu cotidiano. São textos de complexidade variável, dependendo do grau e de exigência que as atividades apresentam. Trata-se de usos que mesmo pessoas com baixo grau de escolarização realizam em alguma medida em seu cotidiano.

Essas orientações passadas pelos professores são especialmente valiosas para alunos de ambientes familiares pouco letrados. Com isso a escola precisa refletir sobre o seu papel e oferecer oportunidades, onde esse aluno pode encontrar suportes de escrita e leitura. É fazendo como instrumentos o uso da linguagem escrita que o educando desenvolve a aprendizagem e que transforma as pessoas.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.25).

É preciso que todos os professores estejam conscientes de que a capacidade de ler e escrever para buscar informações e aprender com autonomia é resultado que pode ser

conquistado em um período prolongado, que pode durar desde a educação básica até a educação superior.

No ponto de vista pedagógico a leitura realizada para aprender ou informar-se não é suficiente tratada, embora essas duas funções da leitura sejam as dominantes no contexto escolar. Os professores acreditam que depois de ter aprendido a decodificar as palavras e a oralidade do texto com certa fluência, o aluno está pronto para utilizar esses instrumentos a fim de aprender os conteúdos de qualquer disciplina e encontrar informações em quaisquer tipos de texto.

Muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos ganham motivação na capacidade de se comunicar oralmente com os benefícios que a escola traz. Isso acontece porque a escola promove ocasiões de fala em contextos públicos ou de trabalho coletivo. O desenvolvimento da oralidade tem como base no aprendizado da leitura e escrita, que possibilita a troca do trabalho de compreensão e interpretação da palavra escrita, principalmente por meio do comentário oral.

Quando o educador prepara uma rotina que proporciona segurança, atividades animadas, organizadas e prazerosas é a forma de estimular o aluno a desenvolver o aprendizado. A rotina é facilitadora na organização de tempo e espaços na proposta pedagógica. Quando o professor propõe uma rotina rígida e inflexíveis desconsidera o aluno, pois ele que precisa adaptar-se à rotina e não ao contrário, como deveria ser. A rotina que deve ser adaptada ao aluno.

Os espaços precisam ser de qualidade e que determina a atividade e permeável à ação dos jovens e adultos, ser planejado e rearranjado considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, como por exemplo, no ambiente da sala de educação de jovens e adultos é diferente do ambiente na educação infantil, e determina os objetivos das atividades desenvolvidas. Os espaços precisam ser seguros, pois são elementos que favorecem a interação, a exploração e aprendizado.

A aprendizagem de conceitos e princípios exige estratégias didáticas que promovam a atividade cognitiva do educando. Deve ser uma aprendizagem significativa, de forma gradual, com processos intermediários de compreensão, com diferentes situações de aprendizagem referentes ao mesmo conceito através das quais os alunos possam notar as regularidades, produzir generalizações e compreender (DUARTE, 1998, p.37).

Os projetos didáticos são situações em que o professor e os alunos têm propósitos comuns e se comprometem com a conquista de um produto final, que é um fruto do

trabalho de todos e tem um sentido social real. O resultado final tem que acontecer para um aprendizado com um sentido e significativo.

Para Kaufman e Rodrigues (1995) o projeto didático precisa levantar os conhecimentos prévios do aluno para assim a hipótese de estudo é primeira etapa e fundamental para alcançar os seus objetivos esperados. Propor ao educando contato direto com o assunto. Por exemplo, se o professor quer trabalhar a escrita das cartas, primeiro levantar os conhecimentos que os alunos sabem sobre esse gênero textual.

Fazer com que ele possa ler e escrever cartas, primeiro o desenvolvimento e depois o produto, tem que estar ligado ao projeto, fazer exposição para que os alunos expliquem pode ser uma forma de produto final. É pode ser uma avaliação para entender o que esse aluno aprendeu. Mas lembrando de que a avaliação tem que ser feita na observação do dia a dia. Não é simplesmente em uma avaliação que vemos o que esse aluno sabe determinado assunto, e sim no seu cotidiano.

Por isso, o planejamento tem que ser flexível, à medida que o professor vai analisando os aprendizados dos seus alunos, é preciso as vezes replanejar. Pois ninguém é igual para fazer igual. Às vezes o projeto do certo em ser estudado por certa turma. Mas por outra não, isso vai de acordo com a turma e dependendo da sua realidade.

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem qual a teoria pode vir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24).

Segundo Freire (1996), o processo de aprendizagem é um processo de construção e de tentativas é a própria mente da linguagem escrita como ferramenta de pensamentos e comunicações, pode ser tomado como princípio do currículo de toda a educação básica. A leitura direcionada para a exploração das relações intertextuais presta-se como base comum para o tratamento interdisciplinar dos temas, para o desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem que favorecem a formação dos alunos, como sujeitos criativos e aptos a formular e realizar seus projetos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no método do Paulo Freire que insere a leitura do mundo, a liberdade, o diálogo, a aprendizagem significativa para uma educação transformadora, e que por base das experiências do cotidiano apresentados em sala de aula que o educando aprende a refletir sobre suas ações.

Percebe que a Educação de Jovens e Adultos pode promover uma alfabetização que valorize o sujeito, considerando o interesse e a história de vida desse aluno. Nessa perspectiva a escola pode auxiliar os jovens e adultos a tornarem sujeito pensante e crítico por meio de um estudo dinâmico que possa colocar sua experiência como ponto de partida para sua aprendizagem.

Nesse sentido o aluno deve ser considerado como sujeito ativo do seu próprio conhecimento, pois tem interesse de tornar cidadão participante no contexto social, político e cultural, mas antes deve considerar que há uma diferença entre os objetivos nesta educação para alfabetização de uma criança ou de um adulto.

Observa que há um grande desafio para os educandos permanecerem ativamente nessa educação, por conta de sentirem dificuldade em alguns conteúdos, falta de interesse, e por não ter tempo de estudar, pois precisa trabalhar fora e ainda tem que tomar conta da sua família, entre outros fatores. Outro desafio que existe nessa Educação é para os docentes estimularem esses alunos, pois precisam reconstruir sua autoestima e acreditarem que são capazes.

A prática pedagógica para motivar a leitura e escrita para os educandos, precisa estar relacionada com o mundo social e cultural, considerando a história de vida, conhecimentos prévios que esse aluno traz consigo, isso significa criar condições e situações de leitura e escrita que esteja presente no cotidiano, para favorecer o acesso à leitura e a participação nesse mundo letrado.

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mais de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método capaz de fazer instrumentos também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais á condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma (FREIRE, 1983, p.72).

Proporcionando o conhecimento por meio da mediação, respeitando o conhecimento prévio do aluno, unido o saber científico ao saber popular, valorizar o meio que o aluno vive visando um trabalho de qualidade com uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, Marta. **Alfabetização de Adultos**: Leitura e Produções de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FEITOSA, Sonia Couto Souza FEITOSA,. Texto como parte da dissertação de mestrado defendida na FE-USP (1999) intitulada: "Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Vozes, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5 ed. Brasília: 2010

LOCH, Jussara Magareth de Paula; BINS, Kátiuscha Lara Genro, **EJA: Planejamento, metodologia e Avaliação**. Porto Alegre, ano 2009.

PALACIOS, Jesus. **Introdução à Psicologia Evolutiva**: História, Conceitos Básicos e Metodologia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RATTO, Ivani. **Ação Política**: Fator de Constituição do Letramento do Analfabeto Adulto. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, **Diretrizes Curriculares da EJA**, Janeiro de 2012

SOUZA, João Francisco. Proposta Curricular. Ed. Bagaço. Recife, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



O JOGO COMO CRIAÇÃO DRAMATÚRGICA NA ESCOLA COM ÊNFASE EM PROJETO EDUCACIONAL

Renata de Sousa Spott¹

INTRODUÇÃO

Esse projeto visa a implantação da linguagem teatral dentro do ambiente escolar através dos jogos de improviso como forma de estimular a criação dramaturgic autor al.

Os jogos teatra is, são formas de trabalhar em grupos, desenvolvendo habilidades pessoais. Como qualquer jogo, possui regras a serem seguidas para a resolução de um problema/situação, sendo assim, um primeiro contato com a atuação dramática, dando a possibilidade de criar personagens e/ou cenas teatra is através de exercícios de atuação, dessa forma, construindo um texto dramático.

O projeto será aplicado na Escola Estadual Pública, no período de Maio a Dezembro/2019, partindo do primeiro contato com a linguagem cênica através dos jogos de improviso, como fonte criativa de textos teatra is coletivos. Após o processo criativo, os alunos permearão por etapas de montagem teatral, como cenário e figurino, até realizarem as apresentações em forma de festival de teatro.

O ambiente escolar proporciona poucas oportunidades para que os educandos desenvolvam algumas habilidades básicas que serão úteis para o seu futuro, como a expressividade, a oratória, a articulação e a comunicação. Dessa forma, através dos jogos teatra is e criação de texto dramático, inicia-se um projeto para desenvolver tais habilidades, proporcionando a aprendizagem de forma interessante e criativa.

1. OBJETIVO GERAL

Utilizar os Jogos de Improviso para contextualizar o conteúdo de dramaturgia, presente no currículo do Estado de São Paulo no componente de Arte, trabalhando o teatro para ser compreendido como linguagem artística e como profissão em suas diversas áreas

¹ Graduada em Artes Visuais pela Universidade Cruzeiro do Sul. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul e em em Teatro na Educação pela FAUESP. Atua como professora na rede pública estadual e municipal de São Paulo. E-mail pessoal: renata.spott@yahoo.com.br

e possibilidades. A partir dessa reflexão desenvolver a habilidade leitora-escritora, as relações interpessoais, o controle da timidez, o incentivo a apresentações no ambiente escolar como forma de expor os próprios trabalhos e criações.

O projeto visa auxiliar os alunos principalmente nas dificuldades em exposições de ideias para o público em geral, onde muitos até mesmo deixam de realizar atividades por possuírem sentimentos como medo, vergonha, dificuldade de expressão, dificuldade na oratória, entre outros fatores que dificultam o seu desempenho e desenvolvimento.

É necessário compreender o processo de criação, fazer parte dele, ter o sentimento de pertencimento e explorá-lo em todos os âmbitos.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS]

Como objetivos específicos deste trabalho, podemos considerar:

- Contextualizar o conteúdo previsto no currículo estadual;
- Compreender a importância da linguagem teatral no desenvolvimento pessoal;
- Compreender a linguagem teatral como parte das linguagens artísticas;
- Estimular a produção de texto e leituras dramáticas;
- Desenvolver a expressão corporal;
- Estabelecer uma relação com os jogos dramáticos para estimular a criatividade;
- Identificar dificuldades na leitura/escrita;
- Desenvolver a leitura/escrita;
- Desenvolver a capacidade de interpretação de texto;
- Organizar trabalhos coletivamente;
- Praticar as atividades propostas com a finalidade de desenvolver as competências e habilidades em que possuem uma defasagem.
- Documentar todo o processo criativo para verificar os resultados alcançados.

3. JUSTIFICATIVA

Durante a rotina escolar, observa-se nos educandos, extrema dificuldade em se comunicar e expressar de forma efetiva, principalmente em apresentações de seminários ou atividades práticas e projetos culturais.

Nota-se que a grande dificuldade está em vencer os próprios medos, como a timidez, o fato da exposição pública e a dificuldade de organizar as próprias apresentações. O que pode acarretar alguns empecilhos durante a vida adulta, seja nas relações interpessoais, na vida acadêmica ou no mercado de trabalho.

A partir desse cenário, observou-se a necessidade de se criar um projeto que desenvolva tais habilidades de comunicação, apoiado no currículo regular proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os componentes abordados afim de criar o projeto são: O texto dramático, a criação coletiva e colaborativa, a experimentação, a compreensão da forma-conteúdo e a improvisação teatral, que se encontram todos dentro da linguagem teatral, conteúdo inserido na disciplina de Arte.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Jogos Teatrais – O Indivíduo e o Trabalho Coletivo

De acordo com Spolin (2.006), o jogo teatral proporciona ao indivíduo uma liberdade para novas experiências, desenvolvendo assim, várias habilidades no momento de execução do jogo. É uma forma de criar maneiras de atingir um objetivo, notando que tudo é possível, desde que ele compreenda que cada jogo possui regras a serem respeitadas.

Além disso, o jogo proporciona a socialização e interação para chegar a solução de determinada situação. Para isso, é necessário que haja acordos entre os integrantes para que o jogo aconteça.

A situação de jogo permite ao aluno-autor um estímulo, para que aos poucos ele ultrapasse os limites impostos por si mesmo, enfrentando os próprios medos.

De certa forma, aprendemos e nos preocupamos com os julgamentos do outro, e essa preocupação com a aprovação alheia, acaba por paralisar o lado criativo, onde perde-se a capacidade de envolvimento, afetando até mesmo a aprendizagem.

Na tentativa de se fortalecer, alguns indivíduos ultrapassam limites da linguagem teatral como forma de se exibir, já outros acabam por desistir. Infelizmente essa necessidade de aprovação vem do tratamento autoritário das famílias, escolas e sociedades, limitando as pessoas e a construção da personalidade.

É necessário se policiar, principalmente no papel de professor durante a aplicação dos jogos, entre outras atividades, qualquer manifestação de autoritarismo, pois esse tipo de postura pode limitar o desenvolvimento do aluno. É importante ser cauteloso e demonstrar que a aprendizagem está ocorrendo, onde alunos e professor estejam naquela situação como iguais, trocando experiências.

A participação coletiva é extremamente importante, desde que haja nesse grupo a contribuição de todos de maneira sadia, afinal, é a forma de trabalhar os relacionamentos, onde o crescimento seja possibilitado para todos numa mesma proporção.

“O teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças.” (SPOLIN, 2006. P. 08)

Ainda Segundo Spolin (2006), as atividades teatrais em grupos podem parecer dar mais confiança, porém para muitos, representa uma situação de desconforto, onde os medos da exposição vão surgindo, muitos acabam se sentindo impossibilitados de desempenhar uma ação, não havendo um avanço. Por esse motivo, é importante o professor certificar-se da livre participação, cada um a seu tempo e a seu modo, havendo respeito na limitação de cada um. É importante progredir, mesmo que aos poucos.

A participação e o acordo de grupo eliminam todas as tensões e exaustões da competição e abrem caminho para a harmonia. Uma atmosfera altamente competitiva cria tensão artificial, e quando a competição substitui a participação, o resultado é a ação compulsiva. Mesmo para os mais jovens, a competição acirrada conota a ideia de que ele deve ser melhor do que qualquer outro. Quando um jogador sente isso, sua energia é dispendida somente para isto, ele se torna ansioso e impelido, e seus companheiros de jogo tornam-se uma ameaça para ele. Se a competição for tomada erroneamente como um instrumento de ensino, todo o significado do jogo será distorcido. (SPOLIN, 2006, p.09)

É importante destacar, de acordo com Spolin (2003), que o esforço coletivo na resolução de problemas levará a um resultado final satisfatório para todos os envolvidos, o que não ocorreria se o foco competitivo viesse a tona, praticando ações a qualquer custo para alcançar o sucesso sem pensar nas consequências que isso pode causar no outro. É de extrema necessidade trabalhar com os alunos, que nem sempre se alcançará o sucesso, porém, os valores humanos devem ser mantidos sob qualquer situação.

A ideia dos exercícios é que eles se envolvam nos jogos para resolverem problemas, e sem perceber estarão trabalhando as próprias dificuldades através das relações estabelecidas em grupo.

Ao final dos exercícios, deve-se realizar a avaliação conjunta, onde analisam pontos importantes como a concentração, a forma de solucionar o problema, a comunicação, as ações, pontos positivos e negativos e os questionamentos individuais proporcionados por cada jogo, derrubando aos poucos o medo do julgamento e reforçando a confiança e o respeito mútuo.

4.2 Os Jogos e a Criação da Cena

A criação de uma cena, de acordo com Spolin (2.006), pode surgir da solução de um problema e/ou situação. Nesse momento os alunos podem começar a estabelecer o seu Onde, Quem e o Quê, para dar vida a uma cena. Eles estarão preocupados em criar movimento através da improvisação, sem a preocupação em conceber uma história pré-estabelecida, ela surgirá através do jogo.

Em uma estrutura de teatro tradicional, teremos sempre estes três elementos estabelecidos, sendo: Onde (onde se passa essa cena?); Quem (quem são as personagens que participam dessa cena?); O quê (o que essas personagens fazem neste lugar; ação dramática). É necessário se faz compreender essa estrutura tradicional, até mesmo para desconstruí-la a fim de criar novas possibilidades. (VIEIRA, 2015, p.99)

Alguns jogos que podem estimular a criação de personagens, cenários e ações serão citados abaixo e poderão ser aplicados na sequência indicada no fichário de Viola Spolin, como uma sequência didática a ser utilizada em sala de aula. Esses jogos irão estimular o contato com a prática da encenação e da pantomima (encenação dramática), onde a partir das ações propostas vão surgindo os elementos principais para construção de uma cena, história ou situação. A partir dessas atividades, já será estimulada a criação coletiva, onde o grupo precisará se organizar para elaborar as próprias criações.

O primeiro jogo a ser aplicado, será o “Quem sou eu?” (Ficha A98), que tem como objetivo trabalhar a construção de personagens e a interação com o mesmo, criando assim outros personagens envolvidos nessa mesma situação.

O segundo jogo a ser aplicado, será o “Onde #1”: Construindo um Ambiente/Cenário (Ficha B3), onde os alunos tem como principal função demonstrar um lugar através da interação com os objetos que pertencem aquele ambiente, tornando-o reconhecível apenas por meio da encenação.

O terceiro jogo a ser aplicado, será o “O que estou comendo? Cheirando? Ouvindo?” (Ficha A37), onde os alunos deverão demonstrar através da pantomima, que ação estão realizando para que se torne identificável para o grupo observador.

Seguem as fichas anexadas:

JOGO 1: QUEM SOU EU? A98

PREPARAÇÃO

Introdutório: *Iuminando* (A97)

Jogadores na plateia.

FOCO

Envolvimento com a atividade imediata até que o Quem seja conhecido.

DESCRIÇÃO

Grupo grande ou times numerosos. Um jogador voluntariamente deixa a sala enquanto o grupo decide Quem será esse jogador: por exemplo: líder de sindicato; cozinheiro no Vaticano; diretor de escola etc. – é ideal que seja alguém que é comumente cercado por muita atividade ou vida institucional. Pede-se que o primeiro jogador volte e fique sentado na área de jogo enquanto os outros se relacionam com o Quem e se envolvem com uma atividade apropriada até que o Quem seja conhecido.

INSTRUÇÃO

Não faça adivinhações! Não assuma nada! Relacione-se com aquilo que está acontecendo! Entre em contato com um parceiro! Não faça perguntas! Quem você é ficará claro! Outros jogadores, não deem pistas! Não façam referências ao passado! Mostrem! Não contem! Sem ter pressa! Esperem!

AVALIAÇÃO

O jogador tentou adivinhar o Quem ou esperou até que fosse comunicado através da relação? Jogador, você concorda? Você apressou a descoberta?

NOTAS

1. A parte mais difícil de *Quem Sou Eu?* é evitar que o primeiro jogador que não sabe Quem ele é transforme o jogo em uma adivinhação e que os outros evitem dar pistas. É difícil compreender que o Quem irá emergir quando os jogadores estão abertos (esperando) para aquilo que está acontecendo e envolvidos com a atividade imediata (Aqui, Agora!)
2. Escolher personalidades famosas ou personagens históricas deve ser evitado até que o grupo se familiarize com o exercício.
3. O exercício alcança seu final natural quando o jogador que não sabe Quem ele é mostra através de palavras e ações Quem ele é. Os jogadores podem, no entanto, continuar a cena quando o Quem ficar conhecido – um evangelista pode continuar a exortar o grupo na atividade de convertê-los etc.

© 2001 Perspectiva

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Teatro: Quem (Personagem e/ou Relacionamento)

Mostrar, Não Contar

ONDE #1: CONSTRUINDO UM AMBIENTE/CENÁRIO

B3

PREPARAÇÃO

Introdutórios: *Acrescentar uma Parte (A47) e Demonstração do Onde (B2)*
Jogadores na plateia.

FOCO

Mostrar o Onde e todos os objetos nesse Onde.

DESCRIÇÃO

Faça a contagem em grandes times de dez a quinze jogadores. Cada time entra em acordo sobre um Onde. O primeiro jogador vai para a área de jogo e encontra um objeto no espaço, que pode ser parte do Onde escolhido, e sai. Cada jogador estabelece contato sucessivamente com todos os objetos no espaço já colocados e depois acrescenta outro objeto relacionado com o Onde. Por exemplo: o primeiro jogador encontra uma pia; o segundo jogador lava suas mãos e, usando uma toalha, encontra um gancho. O próximo jogador abre uma porta (objeto no espaço) e assim cada jogador completa sua tarefa e sai antes da entrada de outro jogador.

INSTRUÇÃO

Primeiro jogador, procure não pré-planejar seu objeto! FOCO no Onde! Encontre o objeto no espaço da cena! Parceiros, procurem tomar o seu tempo para ver o objeto aparecer no espaço! Entrem em contato com todos os objetos colocados anteriormente! Usem todos os objetos no Onde! Vejam todos os objetos no espaço! Tirem da cabeça! Aquilo que precisam ir aparecer!

AVALIAÇÃO

Jogadores na plateia, onde eles estavam? Os objetos estavam no espaço ou na cabeça dos jogadores? E como foi com o (um dos objetos que os jogadores *encontraram*) – todos os jogadores entraram em contato com o mesmo objeto? Jogadores, vocês concordam com a plateia?

(objeto no espaço). O próximo jogador não necessita usar a toalha, mas entra em contato com o gancho.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Teatro: Onde (Cenário e/ou Ambiente)

Objeto no Espaço: Tornando Visível o Invisível

Comunicação Não Verbal

© 2001 Perspectiva

JOGO 3: O QUE ESTOU COMENDO? CHEIRANDO? OUVINDO?

A37

O QUE ESTOU COMENDO? CHEIRANDO? OUVINDO? A37

PREPARAÇÃO

Introdutório: *Três Mocinhos de Europa* (A36)

Jogadores na plateia.

FOCO

Comunicar e mostrar – não contar.

DESCRIÇÃO

Divida o grupo em dois times iguais. Cada time entra em acordo secretamente sobre alguma coisa para comer (ou cheirar, ouvir, sentir, olhar etc.) Então joga-se o jogo *Três Mocinhos de Europa*, sendo que os jogadores devem comunicar o que estão comendo etc. em lugar de uma profissão. Se não for possível jogar com pegador, o primeiro time fica de frente para o time de jogadores na plateia e cada jogador em cena comunica, da sua maneira, o que está comendo, bebendo, ouvindo etc. Em lugar de pedir que adivinhem para que os jogadores saiam correndo, os jogadores na plateia se reúnem e entram em acordo grupal sobre o que estava sendo comunicado. O coordenador pode transformar esse jogo fazendo contagem de pontos.

INSTRUÇÃO

Mostre! Não conte! Comunique! Fique aberto para a comunicação! Mostre, não conte!

AVALIAÇÃO

Os jogadores mostraram ou contaram? Jogadores, vocês concordam com os jogadores na plateia?

NOTAS

1. Não deve haver diálogo entre os jogadores. Os jogadores jogam individualmente, agrupados.
2. Mesmo sem diálogo, os jogadores podem contar fazendo movimentos físicos óbvios. Os jogadores mostram quando estão focalizados naquilo que deve ser comunicado.
3. Sublinhe que quando o FOCO está completo, os jogadores na plateia podem ver o que está sendo comido, bebido etc.

© 2001 Perspectiva

Após a aplicação dos jogos e a realização da avaliação de cada um deles, é o momento de compreender o conceito de dramaturgia e sua construção.

5.3 – Dramaturgia

A dramaturgia na escola, é uma forma de trabalhar a criatividade, a capacidade leitora e escritora. Inicialmente, é importante introduzir a criação de histórias com jogos,

como vimos anteriormente, deixando em evidência a espontaneidade e a criação improvisada. Na sequência, é importante registrar as criações, contextualizando o que é dramaturgia.

De acordo com Renata Pallottini (2005), a dramaturgia é uma técnica de composição de peças teatrais e afins. A palavra “drama”, é de origem grega e significa “ação”, ou seja, o ato de criar uma situação encenada, não necessariamente uma história de cunha dramático, triste, mas sim, um texto feito para encenação.

Para elaborar o texto teatral é possível seguir algumas orientações, além disso, é importante ter algo a dizer que seja significativo, que parta do sujeito e alcance o outro, como se pode ver no trecho citado a seguir:

[...] podemos dizer que o ponto de partida para a feitura de um bom texto dramático é a existência de um conteúdo a ser expressado, veiculado. Esse conteúdo pode (e deve) ser buscado em nós mesmos, em cada um de nós; mas ele vem por meio de nossas ideias, sensações, emoções, lembranças, observações. (PALLOTTINI, , p.18)

Ainda segundo a autora, o texto possui elementos importantes em seu conteúdo, como a Unidade de Ação, que envolve toda a cena, onde um personagem tenta alcançar ou vencer um objetivo em meio a uma situação de conflito. Nesse momento já possível identificar o “Quem?” (Personagem presente na cena) e “O quê?” (Ação de cena), aspectos já trabalhados durante a vivência dos jogos teatrais.

Para dar início a criação dramaturgica, a ideia é utilizar como suporte um dos jogos propostos por Spolin (2017), que faz parte do seu Fichário de Jogos Teatrais, chamado “Construindo uma história” (Ficha A76).

JOGO: CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA A76

PREPARAÇÃO

Grupo todo.

FOCO

Atenção cinestésica (física) às palavras na história.

DESCRIÇÃO

Grande grupo sentado em círculo. O coordenador escolhe um jogador que iniciará contando uma história. A história pode ser conhecida ou inventada. Em qualquer momento na história, o coordenador aponta aleatoriamente para outros jogadores que devem imediatamente continuar a partir de onde o último jogador parou, mesmo que seja no meio de uma palavra. Por exemplo, o primeiro jogador: *O vento soprava...*, segundo jogador: *...o chapéu caiu de sua cabeça*. Os jogadores não devem repetir a última palavra previamente enunciada pelo contador.

INSTRUÇÃO

Mantenha a história em andamento! Permaneça com a palavra! Não planeje com antecedência! Em busca de uma história, uma voz! Mantenha as palavras no espaço! Compartilhe sua voz!

AVALIAÇÃO

Os jogadores captaram a ideia para onde a história deveria caminhar ou permaneceram com as palavras na medida em que a história evoluía? Tivemos uma história contada a uma voz? A história se manteve em construção – esteve em processo?

NOTAS

1. Para manter a energia individual em alta e total envolvimento com o processo, o instrutor deve surpreender os jogadores fora de equilíbrio, no meio de um pensamento ou de uma frase. Regra opcional: o jogador que for pego iniciando com as últimas palavras do antecessor sai fora do jogo.
2. O pré-planejamento aliena os jogadores. Aponte isso para aqueles jogadores que não o compreendem. A espontaneidade surge apenas quando os jogadores permanecem com o momento em que a história está sendo contada.
3. Quando há um número grande de jogadores iniciando com e... isto é uma indicação de que o instrutor não está surpreendendo os jogadores

e não está dando as dicas para que os jogadores permitam que a história os conduza.

4. Instrução suplementar: instrua os jogadores para que contem a sua parte na história em *câaaameeeeeera muuuuutooo leeeentaa*. Depois volte para a velocidade normal, acelerando as mudanças de um jogador para outro. Idealmente a história deveria continuar até que se tenha a impressão de que há apenas uma voz narrando.
5. Permita que aqueles jogadores que têm dificuldade em encontrar palavras falem apenas algumas poucas de início, mas surpreenda esses jogadores voltando para eles novamente para dizerem poucas palavras até que o medo de falhar seja dissipado e o jogador se torne livre para jogar (Veja Manual, p. 39).
6. Para rever os períodos de avaliação, sugerimos que seja feita uma gravação das histórias dos jogadores. Se não houver gravador, encontre alguém para tomar notas rápidas e digite as histórias dos jogadores que poderão ser retomadas em outro momento.
7. Esse jogo conduz a variantes. Além das Notas referidas acima, o fichário contém *Construindo uma História para Leitura (A77)*, *Construindo uma História: Congelar a Palavra do Meio (A79)*, *Construindo uma História a partir de Seleção Randômica de Palavras (A80)*, e *Construindo uma História com Subtons de Emoção (C30)*. Espera-se que você encontre suas próprias variantes desse jogo para a sala de aula.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Comunicação: Falando-Narrando

Jogo de Ouvir-Escutar

Comunicação: Familiaridade e Flexibilidade com Palavras

Comunicação: Escrever

Jogo para Leitura

Jogo Sensorial

Após a aplicação do Jogo Teatral, é o momento em que os grupos passam a tomar nota da história que foi construída e a partir dessa construção verbal, criar o primeiro registro, que na sequência se tornará o texto teatral. A partir do momento que o grupo de alunos internaliza a história criada, ela passa a ganhar identidade, tornando mais fácil definir e descrever detalhadamente os elementos principais que o texto deve conter, como por exemplo:

- Título da história;
- Nome e descrição da personalidade e aparência de cada personagem da história.
- Inserção de Rubrica Inicial, onde destaca-se “Quem” é o sujeito que se encontra na ação inicial da história, “Onde” o sujeito se encontra e “O quê” está desempenhando na cena.
- Construção de diálogo/história.

Dessa forma, é possível construir em conjunto uma história que levará os educandos a compreenderem a importância da dramaturgia para o processo de encenação teatral.

5. METODOLOGIA

Para desenvolver esse projeto, num primeiro momento foi necessário realizar um levantamento bibliográfico acerca dos assuntos pesquisados, com relação a Jogos de Improviso e a criação de Textos Dramáticos na realidade escolar.

O trabalho é de caráter descritivo e teve como fonte de pesquisa, o estudo do documento do Currículo do Estado de São Paulo que aborda Linguagens e códigos e suas tecnologias, foi complementada tendo como referência os livros das autoras Viola Spolin e Renata Palottini e a tese de mestrado de Karine Ramaldes Vieira, pela Universidade Federal de Goiás, no ano de 2015, encontrada na base de dados do Google Acadêmico.

A pesquisa tem como principal ferramenta, a aplicação dos Jogos Teatrais: “Quem sou eu?”, “Onde #1: Construindo um ambiente/cenário”, “O que estou comendo? Cheirando? Ouvindo?” e “Construindo uma história”, presentes no Fichário de Viola Spolin e a utilização do recurso do texto dramático, desde a introdução ao conceito de dramaturgia, a exposição da estrutura do texto teatral para a construção coletiva de textos teatrais, sob orientação do(a) professor(a).

O propósito é acompanhar e observar as habilidades desenvolvidas durante a aplicação do projeto no ambiente escolar. A análise será realizada com base na

participação em exercícios propostos em sala de aula, para alunos do 2º ano do Ensino Médio e a construção coletiva do texto teatral.

O ponto crítico deste trabalho é justamente a falta de adesão e interesse dos educandos dentro das dinâmicas propostas em sala de aula. Muitos apresentam apatia, timidez, enquanto outros demonstram comportamentos de indisciplina e comentários inoportunos, até mesmo praticando bullying durante as atividades.

Situações que serão levadas em conta e abordadas juntamente aos alunos, pensando em como solucioná-las através das atividades realizadas, fortalecendo o trabalho conjunto.

Visa-se como conclusão do projeto, uma mostra teatral com apresentação das peças construídas ao longo do processo, para todo o público da escola

6. CRONOGRAMA

O cronograma de atividades propostas, foi montado com base nas necessidades temporais do projeto. Nesse momento, descreve-se cada passo desse processo e como se dará sua execução, para que fique clara a aplicação e construção coletiva dentro do ambiente escolar, obedecendo suas etapas na ordem estabelecida.

Passo 1: Introdução a dramaturgia.

Nesse passo, abre-se discussão para que os alunos compreendam qual o conceito de dramaturgia e sua importância para a construção de peças teatrais. Nesse momento será exposto aos alunos o conteúdo teórico e explicativo sobre a dramaturgia e seus traços estilísticos: épico, lírico e dramático, mostrando as possibilidades de construir textos com diversas características, seja utilizando contextos históricos, poéticos ou dramáticos. Essa introdução se dará, nas aulas previstas para o mês de maio.

Passo 2: Sondagem e questionamento sobre o tema: A importância da escola, suas marcas e significados.

No segundo passo, abre-se uma roda de conversa para abordar o tema proposto para a construção teatral. Nesse caso o tema abordado será o próprio ambiente escolar e seu impacto na vida dos educandos, frisando sua importância ou não importância, as marcas deixadas ao longo da vida escolar e os significados que a escola traz para os mesmos, em sua história, construção da identidade e do conhecimento. Esse momento é de suma importância, tanto na escuta e anotação para o professor, quanto no compartilhamento de

experiências entre os próprios educandos, que poderão utilizar elementos dos relatos para construir uma história, um personagem, um cenário e as ações que envolverão a criação dramática futura. Essa sondagem se dará, nas aulas previstas para o mês de maio.

Passo 3: Reflexão sobre os temas abordados para análise de elementos: Quem? Quando? O quê?

No terceiro passo, os alunos em conjunto, irão refletir quais personagens, cenários e ações podem ser criadas a partir dos relatos de experiência no passo anterior e como seria possível criar uma história a partir disso. A reflexão se dará, nas aulas previstas para o mês de Maio.

Passo 4: Aplicação de Jogos Teatrais para estimular os elementos: Quem? Onde? O quê?

No quarto passo, serão aplicados os Jogos Teatrais que irão estimular a criação dos elementos principais para elaboração do texto teatral: Quem? Onde? O quê?.

A aplicação ocorrerá no ambiente da sala de aula, onde os grupos receberão as devidas orientações presentes nas fichas de jogos teatrais do Fichário de Spolin (2017).

Os jogos escolhidos para essas atividades foram:

- Ficha A98: “Quem sou eu?” - que trabalhará a construção de personagens e a interação do grupo em cena.
- Ficha B3: “Onde #1” - Construindo um Ambiente/Cenário onde os alunos tem o objetivo de demonstrar um lugar/ambiente/cenário através da interação com os objetos por meio da pantomima.
- Ficha A37: “O que estou comendo? Cheirando? Ouvindo?” - (onde os alunos deverão demonstrar através da pantomima as ações realizadas, para que sejam compreendidas).

Essa introdução se dará, nas aulas previstas para o mês de maio.

Passo 5: Apresentação da estrutura do texto dramático.

Nesse momento do processo, que ocorrerá no mês de junho, será apresentada aos alunos a estrutura para a construção do texto dramático, importante para a compreensão dos elementos textuais presentes no mesmo, sendo eles:

- Título da história;
- Nome dos dramaturgos;
- Nome e descrição detalhada dos personagens;

- Rubrica Inicial;
- Diálogo dos personagens.

Passo 6: Produção do texto coletivamente, partindo de um Jogo Teatral.

A partir da aplicação do Jogo Teatral “Construindo uma história” (Ficha A76), presente nas fichas de jogos teatrais do Fichário de Spolin (2017), os educandos constroem uma história oralmente, revezando-se entre os membros do grupo, que improvisam uma história falada.

Após o momento de jogo, os alunos deste mesmo grupo, reúnem-se para registrar de maneira escrita o que foi construído oralmente, partindo então para a construção do texto dramático, dentro das exigências previstas no passo anterior. Esse período de escrita do texto será realizado nas aulas previstas para o mês de junho.

Passo 7: Revisão e estudo do texto produzido.

Após a produção textual e o retorno do recesso e das férias escolares no mês de agosto, os alunos irão retomar suas produções para revisar possíveis inconsistências no texto, já com apontamentos do(a) professor(a), identificando pontos de melhoria. Após efetuar os ajustes, os alunos irão se reunir e estudar o texto teatral, já dividindo personagens e falas entre seus membros.

Passo 8: Leitura Dramática.

Após efetuarem os devidos ajustes e divisões de personagens, os alunos irão realizar leitura dramática em sala de aula, onde cada grupo exercitará a escuta do outro, podendo pontuar formas de melhorias. O(a) professor(a), pontuará formas de melhorar a oralidade durante a leitura e ao final das leituras dramáticas, será aberta a roda de conversa para compartilharem opiniões.

Passo 9: Ensaios

Após todos os ajustes realizados, finalizarão o mês de agosto, dando início aos ensaios de apresentação da peça, que poderão ser realizados em sala de aula, com escala de grupos ou em outros ambientes da escola, como o pátio, sala de multimídia e sala de leitura. Sendo assim, tem-se a previsão de executar os ensaios até o mês de outubro.

Passo 10: Organização de figurino e cenário.

Enquanto ocorrem os ensaios, destina-se um tempo para que os grupos se reúnam e decidam elementos para compor os figurinos e identidade dos personagens e elementos que irão compor os cenários necessários para a montagem da peça.

Esse processo durará de outubro a novembro, para a finalização de todos os elementos para a apresentação final.

Passo 11: Apresentação da peça teatral.

No último passo, será realizada ao final do ano letivo, uma mostra teatral, onde os alunos apresentarão suas peças, para as outras turmas.

O evento deverá ser organizado, conforme a necessidade de duração de cada apresentação e a quantidade de peças a serem apresentadas. Levando em consideração o horário de aula dos educandos, para que todos possam acompanhar.

As apresentações serão realizadas no espaço do pátio da escola, onde a plateia terá a sua disposição, cadeiras de frente para o palco, a serem organizadas conforme a necessidade de cada apresentação.

Alguns recursos a serem disponibilizados para os alunos, serão: palco, cortinas e equipamento de som.

7. ETAPAS DE TRABALHO REALIZADAS

7.1 Aplicação de Jogos Teatrais





Imagem 01 e 02 - JOGO: QUEM SOU EU



**Imagem 03 - JOGO: ONDE #1:
CONSTRUINDO UM
AMBIENTE/CENÁRIO**



**Imagem 05 - JOGO: O QUE
ESTOU COMENDO?
CHEIRANDO? OUVINDO?**



Imagem 06 - JOGO: CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA

8.2. Produção de Texto Dramático

Texto Dramático produzido pelas alunas: Caroline Medeiros e Mayara Santos - 2º

Ano B (Ensino Médio)

Depressão
a luta contra os próprios pensamentos
De: Caroline Medeiros e Mayara Santos

- Ricarda (irmã de Ana da Família Médica, tem 19 anos de idade e, por ser negra, passa por diversos privilégios psicológicos dentro da escola em que estuda e dentro de sua casa; desenvolvendo uma depressão profunda, recorre ao apoio de sua família, mas Ricarda percebe que com eles não pode contar com essa ajuda, se interessando então ainda mais com a vida que está levando)

- Ana (Amiga de Ricarda, é uma jovem que também tem 19 anos, e estuda na mesma sala de amiga. Ana por ser branca possui uma situação favorável, pois sua infância foi marcada por momentos de conturbados na relação de seus pais, que hoje são divorciados. Ana se vê então constantemente abandonada, principalmente por sua mãe que atualmente se encontra na sua casa doadora. Criada somente por seu pai Roberto, um homem viciado em bebida, mas que apesar de suas frequentes, está do lado de sua filha todos os dias de sua vida)

- Depressão (Narrador em primeira pessoa, representa a doença psiquiátrica crônica de Ricarda e Ana, produzindo seus efeitos alterações de humor dentro da escola e, em suas casas, caracterizada por tristeza profunda e forte sentimento de desesperança. É a própria depressão em si mesma, explicita na vida desses dois jovens)

- Edinha (avó de Ricarda, é uma mulher de 58 anos que, não sabe lidar com o problema que sua neta vem demonstrando ter, é ciente da gravidade dessa situação em que Ricarda se encontra, mas não sabe como ajudá-la a superar isso. Para tentar amenizar a tristeza e papismos de rapariga, Edinha lhe oferece de mimos e presentes materiais, mas, aquilo que ela espera receber de sua avó, não é dado por ela, cominho, amor, diálogo... tudo o que um adolescente de 19 anos necessita quando chega em sua casa todos os dias)

em casa com suas famílias, carinho, preocupação, atenção e afeto)

- Juliana (Estuda ao lado de Ricardo, Ana, Clara e Aline, tem uma amizade com Ricardo de anos, e está preocupada com o estado em que seu amigo se encontra. Ao lado de Clara, Juliana não mede esforços para ajudar os dois, com seu espírito calmo e amigo, é presente e se importa de fato com a saúde e felicidade daqueles que gosta, com frequência)

(O narrador em 1ª pessoa (Depressão) já se apresenta falando ao público a seguinte frase: "A depressão se manifesta de diferentes formas. O humor é uma delas. Não se engane. Uma brisa gorgalhada pode marcar um lençime nojoso na alma." Ricardo está em sua casa, com sua mãe Cidinha. Se prepara para mais um dia de aula; lá segunda-feira, o dia está insular, mas a segurança da fronteira e da polícia toma conta de seu espírito. A Depressão o acompanha em todos os lugares, inclusive na escola. Ao sair de casa, Ricardo encontra Ana, e começam a conversar na cantina, realmente os dois se entendem apenas, pode achar um de outro. Fosse, digamos, para mais um dia de aula, dia de enfrentar seus medos e desejos, situações com o di. mesmo)

Depressão 1: (Em pé, na sala da casa de Ricardo) A depressão se manifesta de diferentes formas. O humor é uma delas. Não se engane. Uma brisa gorgalhada pode marcar um lençime nojoso na alma. Estou eu, aqui mais uma vez, é nos momentos, próximos da minha rotina que eu a preencho, e nada mais é que um garoto que não tem a mesma sentimental de sua mãe, a mesma vive substituindo se com o pai por bons materiais e para completar, há pessoas em volta ajudando-o a se afundar dia após dia em mim

Cidinha 1: Vamos Ricardo! Acorda! Já são 06:00 hrs e você tem aula hoje. Vamos Ricardo! Levante dessa cama... Já faz de seu café; coloquei bastante leite lá no seu pão. (Cidinha está na porta do quarto de Ricardo)

Ricardo 1: Já vou mãe, já vou... Vá, porra ficar em casa hoje? Estou passando muito mal

Imagem 07 e 08 – Produção de Texto Dramático

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2.006.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2.017.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2.007.

PALLOTTINI, Renata. **O que é Dramaturgia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2.005.

VIEIRA, K. R. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma pedagogia da experiência**. 2.015. 116 f. Dissertação de Mestrado: Performances Culturais – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2.015.



**A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:
Desenvolvimento do Projeto**

**THE USE OF MEDIA RESOURCES IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING-LEARNING
PROCESS:
Project development**

Valéria Lopes Nascimento

Resumo

A presente elaboração do trabalho de estudo conclusivo vinculado a área de concentração, na utilização de Recursos Midiáticos dentro do processo ensino/aprendizagem em Língua Estrangeira (LE) aqui direcionado para Língua Inglesa na Rede São Paulo de Formação de docentes (REDEFOR) e a Universidade Paulista (UNESP), vem constatar a relevância no desenvolvimento educacional do educando com a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs). A fim de cumprir o desenvolvimento da pesquisa, embasamentos com leitura de textos direcionados a professores nativos ou não de língua inglesa na análise, orientação e seleção de atividades com a utilização das TICs, como ferramenta de ensino que orientarão e pontuarão a elaboração do trabalho conclusivo. Propõe-se também, uma metodologia de pesquisa ação com foco qualitativo (Bleger, 1980) por julgar mais adequado, pois envolve a obtenção de dados descritivos uma vez que o contato entre pesquisador e pesquisado dá-se de forma direta e cuja ênfase é no processo e não no produto (Bogdan e Biklen, 1994). Participaram da pesquisa 240 alunos da Escola Estadual Doutor Carlos Augusto de Freitas Villalva Jr. do Ensino Médio da rede pública onde responderam ao questionário que foi distribuído na primeira semana de outubro de 2011. O objetivo do questionário é constatar o grau de envolvimento dos alunos em uma aula com a utilização de recursos midiáticos.

Palavras Chaves: Recursos Midiáticos, Tecnologia da Informação e Comunicação.

Abstract

This development end of course work linked to the assembly area, the use of media resources within the teaching / learning process in a Foreign Language directed to English Language in Rede São Paulo de Formação de Docentes (REDEFOR) and the Universidade Paulista (UNESP), it comes to verify the relevance in the educational development of the student's use of information and communication technologies (ICTs). In order to achieve the development of research based reading of texts aimed at teachers or non-native English-speaking in the analysis, selection and orientation activities with the use of ICTs

as a teaching tool which will guide and punctuate the elaboration of conclusive work. It also proposes a methodology of action research focused qualitative (Bleger, 1980) for judging the most appropriate because it involves obtaining descriptive data once the contact between researchers and researched to give directly and whose emphasis is in the process and not in the product (Bogdan & Biklen, 1994). 240 students participated in the investigation of the Escola Estadual Dr. Carlos Augusto de Freitas Villava Jr where the public answered to the distributed at the first week of October 2011. The objective of the questionnaire is to see the involvement of students in a class with the use of media resources.

Keywords: Media resources, Information Technology and Communication (ICT).

INTRODUÇÃO

A época atual é de mudanças, revoluções conceituais e evoluções provenientes do desenvolvimento tecnológico que invariavelmente reflete na educação.

Os recursos tecnológicos ressignificam e ampliam a maneira de como construir e lidar com o novo conhecimento.

Novas ferramentas são desenvolvidas e a rede mundial de computadores, a Internet, passa a ser um novo local de interação entre as pessoas, proporcionando um exercício de autonomia e prática social, uma vez voltado para a área educacional, entre professores e educandos.

A mudança maior é a facilidade do acesso à Internet e o uso de computadores que se tornaram parte natural do mundo cotidiano da grande maioria dos educandos nos grandes centros. Isso significa a existência de um novo ensino / aprendizado em sala de aula onde farão parte cada vez mais presente, em uma abordagem combinada tendo o professor a função de mediador do processo de ensino-aprendizagem junto a novos papéis do educando em uma prática contextualizada.

Este presente trabalho de conclusão de estudos não tem a pretensão de pesquisar algo novo e revolucionário, mas a constatação de um momento em que a utilização de recursos midiáticos está presente ainda que singelamente nas escolas de ensino público.

Para tanto, a utilização de Recursos Midiáticos tornou-se uma ferramenta importante para um bom desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem aqui voltado para o estudo de Língua Inglesa.

Pretende-se com este estudo verificar quais recursos midiáticos disponíveis na rede pública facilitam o processo, quais vantagens em utilizá-los e quais habilidades desenvolvidas durante o processo ensino-aprendizagem com o uso da tecnologia de comunicação e informação (TCI).

O objetivo geral desta pesquisa é verificar a utilização de recursos midiáticos para um bom desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Verificar quais recursos midiáticos disponíveis na rede pública que facilitam o processo, quais vantagens em utilizá-los e quais habilidades desenvolvidas durante o processo ensino-aprendizagem com o uso da tecnologia de comunicação e informação.

As perguntas que nortearam a pesquisa foram:

1. Quais recursos midiáticos disponíveis na rede pública que facilitam o processo ensino/aprendizagem?
2. Quais vantagens em utilizá-los?
3. Quais habilidades desenvolvidas durante o processo ensino-aprendizagem com o uso da tecnologia de comunicação e informação?

1. PROJETOS DESENVOLVIDOS

Dois exemplos simples de atividades vivenciadas na escola onde o uso de Recurso Midiático aprofundou conhecimentos.

1.1 Projeto I - Sustentabilidade e Consumo consciente

Atividade desenvolvida na E.E. Dr. Carlos Augusto de Freitas Villalva Jr com os alunos do 3ºAno do Ensino Médio pelo professor de inglês foi a Conscientização sobre a necessidade de um projeto de sustentabilidade e consumo consciente apresentada na sala de vídeo.

Além da pesquisa realizada individualmente em diversos sites encontrados na Internet, os alunos fizeram uma apresentação em PowerPoint para os integrantes da classe e de outras séries. Com uma formatação bem definida no PowerPoint, durante a apresentação os alunos interagiram com espectadores sensibilizando-os e propuseram uma reflexão sobre o tema.

Durante a apresentação algumas expressões em inglês foram singelamente trabalhadas com os participantes e finalizaram com uma letra de música onde os participantes cantaram.

O projeto possibilita envolvimento, reflexão e autonomia na busca de conhecimento, desenvolvimento das habilidades interpessoais e para o estudo além das habilidades linguísticas de audição e fala na língua inglesa.

1.2 Projeto II – Fenômenos

O projeto interdisciplinar do período da manhã no segundo semestre desta mesma escola pública integrou todas as séries, portanto, participaram oito classes de 3º ano Médio e doze classes de 2º ano Médio sob a coordenação geral do professor de geografia.

O tema gerador do projeto foi: Fenômenos onde os subtemas foram subdivididos por série tendo um professor coordenador responsável na orientação e mediação das pesquisas.

Relatarei a experiência do 3º ano sob a orientação do professor de inglês. O subtema desta classe foi Furacões e para que o trabalho fosse desenvolvido três ações foram tomadas pelo professor para direcionamento da pesquisa.

- Levantamento de dados referentes ao conhecimento prévio do aluno sobre o tema.
- Direcionamento das tarefas e recursos.
- Pesquisa orientada sobre páginas na Internet (Websites) que deveriam se visitadas.

Os alunos deveriam pesquisar o que era furacão, como se originavam, quais as condições propícias para a formação, a origem dos nomes dados aos furacões, locais de maior incidência, quais furacões foram os mais devastadores nos Estados Unidos, falar sobre o furacão Katrina e quais os impactos sociais, naturais e atmosféricos causados pelos furacões.

Após o desenvolvimento e conclusão os alunos elaboraram um Banner para ilustração e concluíram a apresentação por meio de Data Show para outras classes.

As atividades propostas ofereceram oportunidade aos educandos de vivenciarem a busca pela autonomia educacional.

2. Metodologia

2.1 Metodologias de pesquisa e algumas reflexões

Foi adotado o procedimento metodológico da pesquisa ação de cunho qualitativo por acreditar ser mais adequado neste contexto de pesquisa. De acordo com BOGDAN e BIKLEN (1994), uma pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos.

Foi realizada a coleta de dados por meio de questionário direcionados a 240 alunos do 3º ano do Ensino Médio da E. E. Dr. Carlos Augusto de Freitas Villalva Jr., Jabaquara, São Paulo, Capital com a finalidade em relatar a experiência dos alunos em sala de aula onde o conteúdo ou a complementação de estudos foram transmitidos com o auxílio de recursos midiáticos.

O processo para a realização do questionário teve dois momentos embora fossem distribuídos 240 questionários, apenas foram respondidos 50 que equivale 20,8%. Os que puderam ser aproveitados estão no Apêndice B onde para a preservação da identidade dos educandos identificarei pelas iniciais.

No primeiro momento houve a sensibilização dos educandos para percepção na maneira como as aulas são desenvolvidas e reflexão dos pontos positivos que o uso das TICs contribui para processo ensino/ aprendizagem.

Em segundo momento foi a ação em respondê-lo. Durante a aplicação do questionário, observou-se que muitos participantes questionavam o que era recurso midiático, queriam exemplos.

Observa-se também, que os educandos estão totalmente envolvidos e que os recursos tecnológicos que fazem uso, estão presentes no dia-a-dia da maioria. Mesmo assim, não se dão conta de sua existência, tamanha a naturalidade com que coexistem.

A pergunta geradora do questionário foi se os alunos já haviam participado de aula onde o conteúdo foi desenvolvido através de algum tipo de recurso midiático.

A maioria, ou seja, 46 alunos responderam SIM e 04 alunos NÃO. Os alunos citaram slides em PowerPoint e retroprojektor, filmes, pequenos vídeos, áudio de músicas.

As ferramentas acessíveis nesta escola são as mais básicas, o uso de computadores online e off-line, Data Show, vídeo, retroprojetor e ferramentas como: sites da escola e blogs dos professores.

Nem todos os professores utilizam de recursos midiáticos como ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem na escola, mas os professores que se utilizam destes meios, geralmente fazem uso do computador como fonte de pesquisa na Internet para elaboração de trabalhos/ exercícios e apresentações no PowerPoint. Data Show, vídeo, equipamentos de áudio para a apresentação de conteúdo, seminários e filmes também são utilizados. A ampliação da comunicação entre educando e professores se faz presente com postagens em blogs.

Sem dúvida é desta forma que desperta a atenção dos educandos, a participação, o envolvimento e onde os debates são direcionados para que os educandos desenvolvam as habilidades que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Fundamental (LDB - 9394/96) tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante a compreensão do ambiente natural e social, compreensão do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Para tanto os princípios como:

- a) Incentivar uma sólida formação geral, permitindo vários tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- b) Estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia;
- c) Encorajar o aproveitamento do conhecimento fora do ambiente escolar;
- d) Articular a teoria com a prática (valorização da pesquisa individual e coletiva) devem ser estimulados não apenas pelos professores, mas por todos os envolvidos na formação da educação.

O mundo atual é dinâmico e aulas maçantes não atendem as necessidades e anseios dos alunos.

2.2 Uso da tecnologia e aproveitamento do tempo

Os educandos são unânimes na análise da situação no ganho de tempo na explicação, desenvolvimento dos conteúdos e na visualização de imagens e processos,

pois, “prende a atenção na aula”, “..., pois ajuda a passar um maior conteúdo” (U.F.S.), “o assunto foi bem desenvolvido, e facilitou a aprendizagem” (A.C.), “o aluno se sente mais confortável para interagir na aula, é mais rápido além de ser fácil o aprendizado e compreensão por parte do aluno” (A.C). “ as aulas que usam o recurso midiático são bem dinâmicas e exigem atenção e comprometimento de todos facilitando o entendimento” (B.N).

2.3 A preferência no desenvolvimento da aula com o uso das TICs

Os educandos gostam da maneira como a aula é direcionada porque “Foi uma experiência muito boa, pois é uma aula diferente com recursos tecnológicos, aprendemos de uma maneira fácil e ao mesmo tempo divertida” (T.M.F.). “Além de facilitar o aprendizado e serem muito interessantes os alunos participam das aulas aprimorando o vocabulário”. (B.N.S.)

A maioria dos educandos compartilha da opinião, ou seja, “e mais interessante, legal, envolvente” porque “É a linguagem que agente domina” (G.L.M) e “Esse tipo de atividade é bom, pois muda o ambiente de estudo, para o uso de meios mais modernos, ajuda no desenvolvimento do aluno e a aula não fica sempre a mesma coisa, sala de aula e aluno”. (O.N.S.)

2.4 Preferência de Recurso Midiático

Quanto às preferências de recursos empregados os alunos têm preferências variadas, mas as apresentações através de PowerPoint e áudio têm preferência da maioria. Talvez sejam os recursos mais ao alcance dos alunos da rede pública.

2.5 Interesse em participar de uma aula desenvolvida com o auxílio das TICs.

Mesmo os alunos que responderam NÃO à pergunta geradora, demonstraram interesse, pois acreditam no “fácil acesso as informações” e “a vantagem é que é mais rápido para fazer as atividades”. (A.F.)

A pesquisa constata a satisfação dos alunos envolvidos e revelam que a experiência do aprendizado desenvolvido com o auxílio algum recurso midiático pode ser positivo e motivador.

3. Fundamentação Teórica

3.1 Vantagens em utilizar Recursos Midiáticos dentro do processo ensino/aprendizagem

O processo ensino/aprendizagem levando o educando ao desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma quando recorre a Internet, em sites educacionais como fontes de pesquisa, ampliação e complementação de conhecimento do educando além da ampliação de oportunidades profissionais, de pesquisas de conteúdos através de gêneros discursivos, das leituras de imagens que produzem uma análise descritiva e a pluralidade de ideias dentro do contexto escolar.

Por outro lado, o professor passa a processar informações de modo crítico interativo e reflexivo sobre o ensino.

O trabalho desenvolvido com as TICs aperfeiçoa o processo de ensino-aprendizagem e possibilita a inclusão digital, complementando o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

As vantagens reais e os resultados positivos embora discretos começam a evidenciar o primordial uso das TICs na área educacional. Não há como ficar estagnado em um ensino tradicional e individual. É necessária a atualização dos professores, a preparação dos ambientes educacionais e de uma política pedagógica governamental que esteja acompanhando o avanço tecnológico mundial para que a transversalidade do ensino seja efetivada.

3.2 Habilidades desenvolvidas com o auxílio das TICs.

O uso de alguns recursos é relevante para o desenvolvimento das habilidades.

(...) As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 2000, p.8)

Atualmente as habilidades linguísticas (leitura, escrita, audição e fala) deixaram de ser o foco da aprendizagem para abrangerem outras habilidades como: habilidades interpessoais (onde envolve o trabalho em conjunto entre os alunos interagindo e praticando a língua) e as habilidades para o estudo (aprender a aprender).

Os melhores recursos para desenvolvimento das habilidades estão naqueles que utilizam a Internet como fonte de pesquisa e interação onde o educando ultrapassa o aprendizado formal da língua.

Atividades planejadas para desenvolver e expressar suas ideias, debater sobre determinados temas, construir argumentação frente a seu grupo entre outros são muito importantes para o desenvolvimento das habilidades interpessoais.

Contudo não se pode deixar de mencionar que para obter tal desenvolvimento há a necessidade de desenvolver também as habilidades para o estudo onde o educando aprende a aprender autonomamente quando começa a buscar as soluções para seus problemas e inquietações concretas. “Competência pode ser compreendida como mobilização de saberes, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja”. (MACHADO, 2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia deste trabalho conclusivo era apresentar o envolvimento dos educandos da rede pública com os recursos midiáticos disponíveis, onde estes podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia de estudos e um bom desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem de LE aqui a língua inglesa.

Foi possível constatar que ainda singelamente os educandos constroem uma parceria com alguns professores que tiveram uma mudança na postura em ensinar.

A nova metodologia de ensino exige a mudança da postura do professor também, passando a ser o mediador crítico do conhecimento, onde os recursos midiáticos viabilizam, vivencias interdisciplinar e sociointerativas principalmente no estudo de língua inglesa.

Não se pode afirmar que as TICs serão a salvação, mesmo assim, os professores e educandos tentam direcionar a uma nova metodologia de ensino-aprendizagem com o

auxílio dos recursos midiáticos e as TICs disponíveis. Desta forma um novo cenário educacional está se compondo.

Entre os diversos recursos disponíveis online e off-line é inquestionável a importância da Internet como ferramenta para o desenvolvimento das habilidades inerentes a educação, quer sejam pessoais e interpessoais onde o educando tem condições de ampliar informações, permitir a fixação da aprendizagem desenvolvendo e envolvendo-se em experiências contextualizadas além da autonomia e responsabilidade na construção de seu conhecimento.

Finalizamos com a constatação dos relevantes e positivas mudanças na área educacional com o avanço tecnológico produzido nos últimos anos, embora ainda muito discreto.

Fato é que ainda a maioria das escolas publica não dispõem de ambientes propícios a um desenvolvimento pedagógico favorável. Falta espaço físico planejado, menor número de alunos em cada classe, equipamentos adequados e ativos, cursos de formação continuada para professores, mas há o que considero muito importante e que faz toda diferença: professores empenhados em trabalhar dando oportunidades aos educandos com o que há em recursos disponíveis nas escolas. Neste instante convém citar Gomes (2002) quando discute que o professor é o principal ator de qualquer processo de mudança tanto na escola quanto em sala de aula.

Infelizmente temos um grupo ainda reduzido de educandos interessados e sensibilizados com as TICs como fonte de aprendizagem em sala de aula e como alerta Janaína Cardoso cabe a nós professores do século XXI buscar meios de ajudar o aluno a transformar informação em conhecimento utilizando as tecnologias disponíveis; assim, teremos ajudado a formar um cidadão autônomo, criativo e participativo. (Janaina Cardoso, 2010).

A mudança de postura do educando, ainda muito discreta, começa a transparecer uma motivação e o envolvimento do educando com as TICs, pois tratasse de uma tecnologia onde o educando utiliza como ferramenta não somente para comunicação no seu dia-a-dia.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa evidencia-se um maior comprometimento dos alunos do 3ºC tanto na elaboração dos projetos interdisciplinar quanto na devolutiva do questionário.

Houve facilitação da aprendizagem dos alunos, pois era evidente o grau de conhecimento demonstrado no dia da apresentação do projeto. A classe mostrou-se unida e integrada.

Cabe neste momento o convite à análise de nossa conduta como educadores e a busca de informações e conhecimento quanto aos recursos que podem ser utilizados para melhor desempenho no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa com a utilização das TICs.

As mudanças são importantes e devem acompanhar as mudanças globais, mas só ocorrerão caso o professor envolva-se no processo, assim professores e educandos podem e devem falar a mesma linguagem. Vale lembrar: “Our environment, the world in which we live and work, is a mirror of four attitudes and expectations”. Earl Nightingale

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional., Brasília, 1996.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília Mec/ SEF, 1997/1998.

BRASIL. Enem – Documento Básico. Brasília: Mec/ Inesp, 2000.

CARDOSO, J. – Inglês na sala de aula: ação e reflexão, (Org) Sandra Possas. **Tecnologia como uma ferramenta poderosa no aprendizado de idiomas**. Editora Moderna / Richmond 1ªed. São Paulo, 2010, pag. 64, 65.

D’EBOUX, Y. **Aprendizagem na era digital**, Profissão Mestre, n.130, ano11, jul 2010.

DAVIDSON, C. N.; GOLDBERG, D. T. **The Future of Learning Institutions in a Digital Age**. Cambridge: MIT Press, 2009. Disponível em <http://mitpress.mit.edu/books/chapters/Future_of_Learning.pdf>

DONALDSON, R.P.; HAGGSTROM, M. A. (Eds.) **Changing Language Education through CALL**. RoutledgeStudies in Computer Assisted Language Learning. London Routledge,2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed, São Paulo: Paz e Terra 2002

GOMES, N.G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, M. L (Org). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 119-134.

HODGSON. E. C.- Inglês na sala de aula: ação e reflexão, (Org) Sandra Possas. **É possível aprender inglês na escola?**, Editora Moderna / Richmond 1ªed. São Paulo, 2010, pag.50.

NORTE, M. B. **Formatando o Computador no ensino de língua**, 1997, 291f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista, Assis, 1997.

SILVA. L. O. – Inglês na sala de aula: ação e reflexão, (Org) Sandra Possas. **O uso de tecnologias digitais nas aulas de inglês: relato de uma experiência**. Editora Moderna / Richmond 1ªed. São Paulo, 2010, pag. 37, 41



ALGUNS TIPOS DE TEATROS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Cindy Tomazelli da Cunha¹

RESUMO

Neste trabalho seguem apresentados os resultados de uma pesquisa sobre a importância do teatro na educação infantil. Realizado a partir de pesquisa bibliográfica, primeiro buscou-se conhecer o próprio teatro, de forma histórica e conceitual. Em seguida, buscaram-se as relações possíveis entre o teatro e a educação, e por fim, os tipos de teatros que podem ser utilizados na educação infantil. Os resultados mostram uma estreita relação entre o ser humano e o teatro, utilizado inicialmente como forma de manifestação diante das divindades e dos heróis de cada povo e, em momentos posteriores, como forma de expressão social, sendo inclusive proibido aos cristãos durante longo tempo na Idade Média, o que indica o grande poder da linguagem teatral. Em relação à sua utilização na educação infantil, o teatro se mostra bastante promissor, desde que utilizado de forma a permitir que as próprias crianças o produzam com a supervisão do professor. Assim feito, o teatro na educação infantil amplia os limites e as possibilidades do desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança, enriquecendo inclusive o trabalho do próprio professor.

Palavras-chave: Teatro, Educação Infantil, Desenvolvimento, Criatividade.

INTRODUÇÃO

Este artigo se dedica à parte prática da aplicação do teatro na educação infantil. Trata-se da descrição de alguns tipos de teatro que as crianças apreciam muito, que são fáceis de trabalhar e que, com certeza, trarão excelentes resultados.

Os tipos de teatros a seguir são descritos com auxílio de Mantovani (2012), Cabral (2012) e Peregrino (2012), sendo feitas referências aos mesmos quando devido.

1. TEATRO DE FANTOCHES

O teatro de fantoches é o primeiro a ser descrito por diversas razões, conforme indica Mantovani (2012): as crianças gostam muito, é fácil de fazer, inclui atividades que vão além da própria encenação, como a confecção dos bonecos, por exemplo, e permite representar histórias simples, bem a gosto do mundo infantil.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Professora da rede municipal da cidade de São Paulo/SP.



Figura 01 – Teatro de fantoches
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

Mas o teatro de fantoches oferece mais que isso, conforme ressaltam Mantovani (2012), Cabral (2012) e Peregrino (2012), pois as brincadeiras com fantoches permitem que a criança desenvolvam a expressão oral e artística, pois os bonecos levam a criança sempre ao mundo da imaginação e do faz-de-conta.

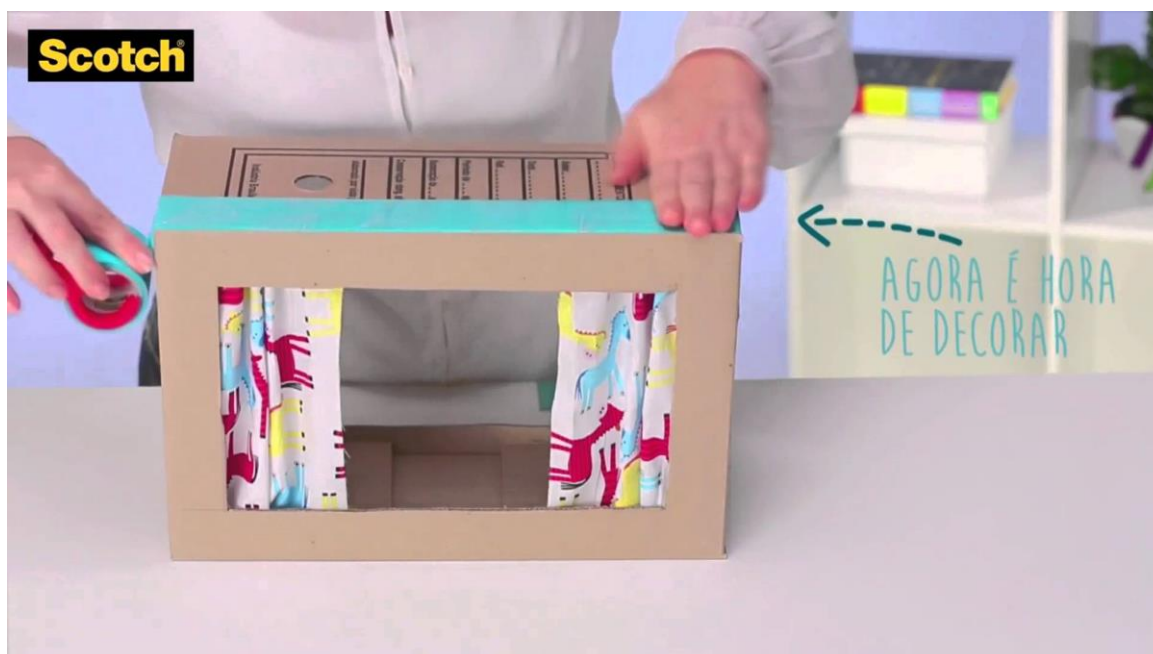


Figura 02 – Teatro de fantoches: uma simples caixa de papelão
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

Alunos maiores podem, inclusive, usar o fantoche para expressar pensamentos de forma mais livre, contando suas ações, seus desejos e aventuras e reproduzindo fatos e histórias lidas e ouvidas do seu dia-a-dia.

No dizer de Cabral (2012), o teatro de bonecos, como também é chamado esse tipo de teatro, ajuda a estimular a criança no desenvolvimento da potencialidade da voz, porque de acordo com o personagem representado, a criança pode falar grosso, fino, imitar sons de bichos, de elementos da natureza como, por exemplo, chuva e trovoadas, abrindo momentos lúdicos e sensórios. Elas começam a adequar a voz às diversas situações aliando o ritmo vocal ao gestual.

E para as crianças que ouvem, isto é, que assistem às apresentações, ao ouvir aos mais diversos sons, provavelmente ouve com mais interesse o que os outros falam. Isso faz com que ela perceba a musicalidade de uma canção e o seu ritmo, sendo considerado um fator fundamental na educação da audição.

Todos os autores acima referenciados recomendam a utilização de bonecos confeccionados na própria escola, mesmo que o professor participe da confecção, pois estes são mais adequados para o aprendizado do que os comprados prontos.

A razão é que ao criar eles mesmos os fantoches as crianças passam a gostar mais deles, unindo neste momento, três aspectos da educação: a expressão oral, a plástica e as emoções vivenciadas anteriormente.

A confecção dos fantoches é tarefa simples, que exige, entanto, alguns cuidados, pois não se pode esquecer que se está lidando com crianças e que pequenos acidentes podem acontecer no caso de descuidos.

Os materiais utilizados podem ser os mais simples, inclusive sucata.

Por sinal, material de sucata, além de ser um recurso muito bem aproveitado e de pouco custo para a escola, visto que pode ser trazido pelos próprios alunos, tornando a atividade de confeccioná-los ainda mais interessante, apresentam a vantagem de inculcar na criança a ideia de preservação ecológica.

Assim, de potes, adereços, sapatos velhos, as caixas de sapatos, entre tantos outros objetos, tudo pode ser reaproveitado como material para a confecção dos bonecos, lembrando que os fantoches não precisam necessariamente ser confeccionados de pano e encaixados nas mãos, como na sua forma tradicional.

Vale a imaginação e a inovação. Uma caixa de sapato onde se possa enfiar um braço, por exemplo, pode ser transformada num robô espacial. Existe, é claro, o recurso de se utilizar as próprias mãos ou mesmo os dedos como fantoches, bastando apenas desenhar na própria mão com caneta esferográfica, carvão, tintas especiais, ou também encaixar, colar, objetos que simulem partes do corpo ou acessórios de manuseio.

Pode acrescentar figuras enfeitando as mãos e os dedinhos das crianças. Lã, chapéus, meias, penas, pedaços de tecido, tudo serve.

Sobre o tipo de apresentação, também vale uma variedade de tipos, indo desde simples dança ao ritmo de alguma música ou então a imitação de uma banda musical, até a elaboração de pequenas histórias.

É possível assim os alunos explorarem todos os movimentos dos dedos, mãos e braços, criando uma atmosfera do conhecimento do próprio corpo. Mais importante que a apresentação em si é, portanto, o trabalho e o diálogo na preparação das mesmas.

2. TEATRO DE VARAS E DE CONES

Como uma variação do teatro de fantoches, o teatro de varas faz uso de varas ao invés das mãos.



Figura 03 – Teatro de varas: o palco pode ser uma janela
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

Além disso, costumam ser confeccionados de forma mais simples, são mais baratos em termos de custo, e de confecção mais fácil. Podem ser feitos com cartolinas, bolinhas de isopor, de papel, colher-de-pau, palitos de churrasco, garfos vestidos com roupas de pano, palitos de picolé, copinhos de plástico sustentados por palitos.

O fantoche de cone é um tipo de boneco muito encontrado em feiras livres e circos populares, podendo representar uma figura humana ou um animal, geralmente sobre a forma de um palhaço ou pierrô. É uma variação do fantoche de vara, basta segurá-los pela vareta e dar-lhes o movimento de acordo com a situação.

3. TEATRO DE PANTOMIMAS

A pantomima pode ser considerada um jogo teatral que é realizado por cenas de ação dramática que se caracterizam por explicação da ação através do gesto.



Figura 04 – Teatro de pantomimas
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

A forma básica do jogo é o professor propor uma atividade qualquer aos alunos, como arrumar uma casa, formar uma banda musical, fazer um programa de televisão, etc., sendo

que tudo deve ser realizado, isto é, interpretado, por meio de gestos ou então com o uso de objetos.



Figura 05 – Teatro de pantomimas
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

Assim, a pantomima, além de se configurar como um excelente jogo para as crianças, aguça os sentidos, leva à criação de caricaturas, permite dramatizações, expressam características fortes sem uso de palavras, abordam contextos sociais, entre outras possibilidades, tendo como objetivos a diversão, socialização, coordenação motora e aprender a usar o corpo como um todo, valendo lembrar, inclusive que a pantomima é muito utilizada em aulas de teatro.

Um dos exemplos mais famosos do uso das pantomimas está relacionado ao ator e diretor de cinema inglês Charles Chaplin (1889-1977), principalmente no seu personagem mais conhecido, Carlitos. Trata-se da expressão de diversas emoções que comunica ao público a ideia presente na cena, possibilitando a narração e compreensão de toda a história.



Figura 06 – Charlie Chaplin, foi também o mestre da pantomima
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

4 TEATRO DE MÁSCARAS

As crianças gostam muito de vestir máscaras, principalmente de super-heróis que elas veem na TV. O importante é deixar que elas confeccionem as máscaras em sala de aula ou no pátio da escola.

Para a confecção, podem-se usar sacos de papel, cartolinas, tecidos, tintas, pratos de papelão, jornal, material de sucata etc. Esta atividade não é difícil de ser executada e será prazerosa para as crianças, pois elas poderão representar uma história com um material que elas mesmas elaboraram, pois irão criar e recriar à sua própria dialética.



Figura 07 – Teatro de máscaras: papel, tecidos, qualquer material
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

O teatro de máscaras promove a recreação, o jogo, à socialização, melhoria na fala da criança, desinibição dos alunos mais tímidos.



Figura 08 – O teatro grego começou com máscaras (personas)
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

Quando o trabalho em aula exigir o uso da palavra, a máscara a ser utilizada é aquela que cobre os olhos e o nariz deixando a boca livre, permitindo que a voz saia clara, exibindo a sua expressão verbal. As crianças representando com o rosto oculto, se permitem viver o enredo dos próprios personagens e o cotidiano social a que pertence.

5 TEATRO DE SOMBRAS

Este tipo de teatro ainda é pouco conhecido no Brasil. É uma atividade muito divertida que estimula a criatividade da criança. Para realizar o teatro de sombras é necessário ter como material: uma fonte luminosa, uma tela (ou um lençol bem esticado) e silhuetas para serem projetadas.



Figura 09 – Teatro de sombras
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

As lâmpadas indicadas são as de 40 ou 60 watts, transparentes, dentro de latas para possibilitar a concentração da luz. A tela deve ser de um tecido totalmente branco e não transparente.

Como silhueta, pode-se usar fantoches de varas recortados em papel cartão, cartolina ou papel grosso. Pode-se também utilizar outros objetos. Os fantoches movimentam-se atrás do papel, projetando a sombra.

As crianças ficam atrás do palco interpretando a história, participando na movimentação dos bonecos, além de poderem confeccionar o material do teatro.

Outra atividade relacionada ao teatro de sombras são as sombras feitas através das mãos onde se projetam com elas, as sombras numa parede, formando figuras de animais em movimento como abrindo e fechando as asas, a boca, mexendo as orelhas.

Cada aluno cria as mais diversas figuras, compara-as com as dos colegas, falando sobre as sombras projetadas. O teatro de sombras proporciona o desenvolvimento da criatividade e da motricidade das mãos na criança, importante no período da pré-escola e da alfabetização. Para que aconteça o teatro de sombras com as mãos, é necessário que o ambiente esteja escuro, iluminado somente com uma lâmpada ou uma lanterna.

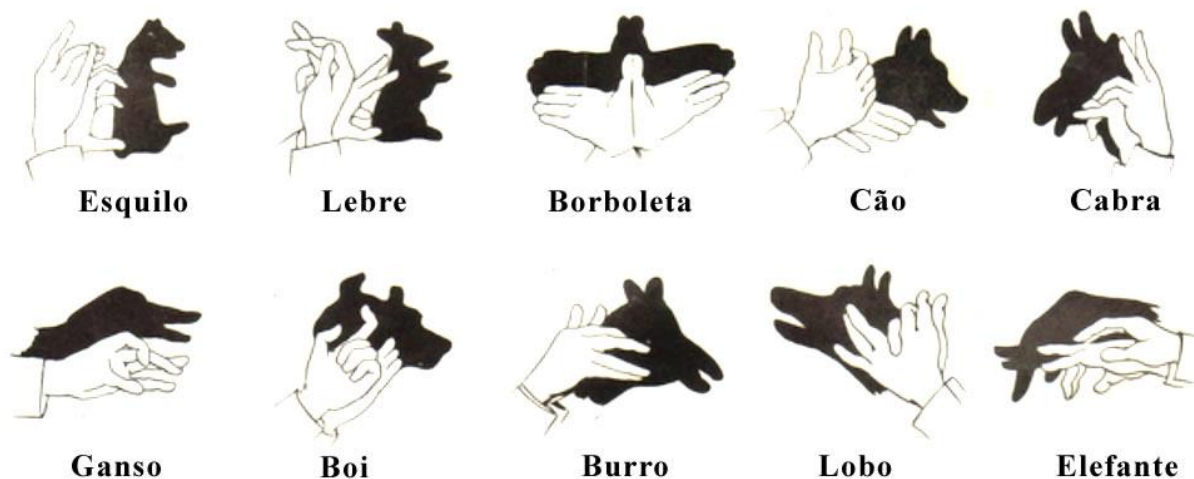


Figura 10 – Teatro de sombras: uma forma diferente, vale a criatividade
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

6 TEATRO DE MARIONETES

Marionetes são bonecos controlados por cima através de fios amarrados em uma cruz. Uma marionete simples pode ter até nove cordões para controlá-la a fim de conseguir que o boneco realize movimentos parecidos com os movimentos humanos. Já em uma marionete mais elaborada, feita para realizar movimentos mais precisos, muitas vezes é preciso até o triplo de fios para controlá-la.

Existem bonecos, encontrados na Europa, capazes de imitar, praticamente, todos os movimentos humanos ou de animais.



Figura 11 – Teatro de marionetes
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

As crianças se encantam com esses tipos de bonecos. Os professores podem confeccionar os bonecos junto com seus alunos, podendo alunos de séries mais avançadas apresentarem peças para alunos do infantil.

7 TEATRO DE DEDOCHES

O dedoche é um boneco muito semelhante ao fantoche, com a diferença que é no tamanho dos dedos. Podem ser feitos com os mesmos materiais que utilizamos nos fantoches: feltro, tecido ou outro material alternativo. A criatividade é o mais importante em recursos como estes. Outra possibilidade é fazer dos dedos os próprios personagens, ou seja, desenhar nos dedos: olhos, boca, nariz e encenar as mais divertidas histórias. Um recurso que pode ser utilizado a qualquer momento.



Figura 12 – Teatro de dedoches
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

8 TEATRO DE MAMULENGOS

As histórias feitas com mamulengos são quase sempre improvisadas, vão tomando forma na mão do mestre durante o espetáculo. As apresentações acontecem sempre com muita dança e muita música ao vivo. Um espetáculo pode contar com a ajuda de um contramestre nas cenas com muitos bonecos. Como as apresentações são geralmente encenadas na rua, os bonecos e cenários chamados de barraca, empanada ou tenda são dobráveis e fáceis de transportar. A cabeça do mamulengo é entalhada no mulungu, uma madeira leve e resistente, e o corpo é feito com tecidos estampados e de cores fortes. Na mala portátil do mestre: boi,

cobra, um herói, sua namorada, um capitão ou coronel, um padre e um diabo, personagens típicos desse tipo de encenação.



Figura 13 – Teatro de mamulengos
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

Todos estes bonecos, quando utilizados nas escolas, orientados pelo professor, tornam-se valiosos instrumentos no que se refere à linguagem oral e escrita, pois, assim que um boneco está pronto, a criança sente o desejo de animá-lo e ao tentar manipulá-lo, estimulada pela novidade, junta a palavra ao movimento.

9 TEATRO DE LAMBE-LAMBE

Teatro lambe-lambe, também conhecido como teatro de miniaturas, é uma linguagem de formas animadas que ocupa um espaço cênico mínimo formado por um palco em miniatura confinado em uma caixa de dimensões reduzidas. Nesse espaço são apresentadas peças teatrais de curtíssima duração através da manipulação de bonecos, para um espectador por vez.



Figura 14 – Teatro de lambe-lambe
<https://www.google.pt/search?q=teatro+fotos>

Cabe ressaltar que em todas as modalidades de teatro, principalmente trabalhando com crianças, o tema improvisado está relacionado a tudo e todos. O improvisado estimula a imaginação, diminui a inibição e com certeza torna as atividades mais interessantes, criativas, estimulantes e engraçadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de qualquer tipo de arte na educação é sempre uma possibilidade enriquecedora, quando feita na forma adequada. Assim, o uso do teatro na educação infantil tem relações com diversos elementos cognitivos benéficos, tais como: memorização, criatividade, estímulo emocional, além de aspectos relacionados à socialização, entre diversos outros, que servem para enriquecer o desenvolvimento e o aprendizado da criança.

A leitura, um dos aspectos da educação, é muito importante como ferramenta de auxílio na tarefa de transmitir educação às crianças. Mas a leitura faz uso apenas do sentido da visão, enquanto que outras artes, como a música, a dança, o desenho, e o teatro, estimulam todos os órgãos dos sentidos e também a cognição, sendo, portanto, vantajoso, ainda mais quando se considera que a leitura é também parte dessas diversas formas de arte.

O teatro é coletivo por natureza, pois mesmo no teatro adulto, quando se pensa num monólogo, sempre há, além do ator, toda uma equipe de sustentação, a começar pelo autor do texto. Não se pode, no entanto, dizer que o teatro dispensa a utilização de outras formas de arte na educação, mesmo porque ele se complementa e serve de complemento para as demais formas. Mas pode-se considerar a importância do teatro quando visto como um elemento que

se apropria da própria espontaneidade da criança. A criança gosta de brincar, de ouvir e contar histórias, de interpretar, dançar e tudo o mais; e tudo isso pode estar presente mesmo nas mais simples produções de teatro.

Nesse sentido, considera-se que o professor pode se valer do teatro como uma ferramenta de grande auxílio no seu trabalho junto à educação infantil, desde que se livre dos pressupostos metodológicos e curriculares e pense no teatro como algo voltado para a criança e não para o mundo adulto.

As crianças, ao contrário, têm um mundo a descobrir, fazer de tudo para descobrir, e suas descobertas serão muito mais significativas quando não houver um adulto dizendo exatamente o que elas têm de saber.

O professor deve ser um palhaço, um artista de teatro, sempre pronto a mexer com a sua plateia, sempre pronto a improvisar, sempre acreditando que pode fazer diferente na próxima vez. Assim, diante de todo o exposto, conclui-se que a utilização do teatro na educação infantil é muito relevante, auxiliando desde o desenvolvimento motor até o desenvolvimento cognitivo. E como se trata de uma prática que envolve ações e interações entre os participantes, é um excelente meio para auxiliar na socialização da criança, afetando todo o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Franciele; MEN, Liliana. **Teatro e educação: uma relação a ser redesenhada.** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2778_1313.pdf. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRANDÃO, Junito de S. **Teatro grego origem e evolução.** São Paulo: Arte Poética, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 2001a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.** Brasília, 2001b.

CABRAL, Beatriz. **O teatro na educação infantil.** Disponível em: <http://pedablogao.blogspot.com/2010/02/o-teatro-na-educacao-infantil.html> Acesso em: 21 ago. 2016

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

JAPIASSU, Ricardo O. V. **Repensando o ensino de arte na educação escolar básica: projeto oficinas de criação.** Revista de Educação do Ceap, Ano 4, n.12. 1996. p.42-8.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

MONTOVANI, Rosana. **O teatro na escola.** Disponível em: <http://www.paulofreire.blogspot.com.br/2009/10/teatro-na-escola.html> . Acesso em: 21 ago. 2016.

PEREGRINO, Y. ; SANTANA, P. **Ensinando teatro:** uma análise crítica das propostas dos PCNs. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/livro/5.html>.> Acesso em: 21 ago. 2016.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola.** São Paulo: Scipione, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação.** Princípios: revista teórica, política e de informação, São Paulo, n.4, p.66-72, dez./97-jan./98, 1998.

SERGIO, Ricardo, **A origem do teatro.** Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/teorialiteraria/194383>. Acesso em 21 ago. 2016.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1998.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1992.