



SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/02/2022

FEVEREIRO DE 2022 V.4 N.2

*A tecnologia
como caminho
para uma
educação
cidadã*



Revista SL Educacional

Nº 2

Fevereiro 2022

Publicação

Mensal (fevereiro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 4, n. 2 (2022) - São Paulo: SL
Editora, 2022 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/02/2022

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

QUEM CONTA, CANTA E ESCREVE. POR DETRÁS DAS LETRAS: UM OLHAR SOBRE A LITERATURA PERIFÉRICA	
Jéssica Gomes Frederico Nunes.....	4
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM	
Marcia Batista de Albuquerque.....	15
CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL	
Vanessa Villas Boas.....	30
A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA EFETIVA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	
Priscila Torrigo Cruz.....	38
ESCOLA E FAMÍLIA TRABALHANDO A FAVOR DO ALUNO DISLEXO	
Mariane Maria Da Luz Andrade.....	51
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DE COMPORTAMENTO ATRAVÉS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Renato de Brito Pereira.....	56
A HISTÓRIA E A FORMAÇÃO FAMILIAR EM TORNO DA CRIANÇA	
Izabel de Fatima Cazita Alves.....	64
AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POSITIVA E SOCIOEMOCIONAL NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM	
Maraiza do Carmo Carvalho.....	89
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	
Leonardo César Mathias.....	102
ANALFABETISMO FUNCIONAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ATUALIDADE	
Jacqueline Palmira Silva Bonalume.....	108

QUEM CONTA, CANTA E ESCREVE. POR DETRÁS DAS LETRAS: UM OLHAR SOBRE A LITERATURA PERIFÉRICA

Jéssica Gomes Frederico Nunes

INTRODUÇÃO

Ao pensar em nossas aulas e como incluir o antiracismo nas discussões pode-se pensar sobre os territórios que vivemos e expandir o conhecimento deste espaço usando a literatura periférica como suporte para essas discussões. Na zona sul de São Paulo existe um movimento de valorização do território muito importante sobre pluralismo cultural que deve ser conhecido e valorizado. Sobre esta literatura que retrata esta pesquisa.

O início da Literatura Marginal é uma escolha complexa; e pode ser usada nas aulas mostrando como é possível a transformação dos espaços com arte. Sobre como iniciou este tipo de literatura não sabemos ao certo. Os marcos históricos estudados no currículo escolar, datas são colocadas para definir melhor o objeto de estudo, possibilitando a separação de movimentos ou gerações dentro de determinado contexto. Os primeiros autores dessa literatura marginal recebem o nome de Geração de Mimeógrafo, em referência ao equipamento usado pelos escritores para realizar cópias manuais de papel em grande escala para fazer a “impressão” de seus livros de forma artesanal. O grupo era formado, sobretudo, por artistas que rejeitavam qualquer modelo pré-existente.

A classificação de literatura marginal não se dá somente não só a temática dos textos, uma vez que a realidade das pessoas à margem da sociedade já era retratada por autores mais tradicionais, como Jorge Amado e Graciliano Ramos, em suas respectivas obras *Capitães da areia* e *Vidas Secas*. Contudo, esses autores não são considerados marginais.

O termo Marginal pertence à literatura produzida fora do centro, ou seja, à margem das sociedades mais abastadas. Obras produzidas em bairros distantes, principalmente dos extremos das Zonas da capital paulista — como Capão Redondo (Zona Sul), Brasilândia (Zona Norte) e Cidade Tiradentes (Zona Leste) — são classificadas como periféricas. Seus autores são moradores dessas regiões e conhecem, portanto, a realidade de que tratam. Exemplo disso é a Coperifa, “cooperativa” de escritos periféricos, fundada em 2001, na região do Capão Redondo comandado pelo poeta Sérgio Vaz. Este movimento periférico de escritores tem mais 800 títulos publicados.

Os principais temas das obras escritas na periferia de São Paulo, pouco difere dos personagens de Jorge Amado ou Aluísio de Azevedo. O ambiente desprovido de cultura, saúde e educação trazem na fala

de moradores/escritores narrativas como temas, violência, gênero e sexualidade, corpos dissidentes, negritude, questão indígena, classe, infância, velhice e deficiência. Para retratar estes temas que ainda existem nas regiões distantes do centro ou dos bairros nobres, os autores fazem do conto ou da poesia seu instrumento de contestação e luta.

Carolina Maria de Jesus é o marco da produção literária nas periferias de São Paulo. *Quarto de Despejo — Diário de uma favelada* (1960), retrata a realidade da autora, moradora da favela do Canindé, ou seja, é uma perspectiva de dentro uma comunidade de quem conhece as mazelas sociais daquele lugar. Antes de *Quarto de Despejo* a sociedade brasileira só sabia do dia a dia dos bairros improvisados pelas observações de alguns jornalistas (que na época também eram romancistas), como Aluísio de Azevedo (1857-1913) já citado acima e João Antônio Ferreira Filho (1937 – 1996), jornalista e escritor. O jornalista ficou muito conhecido pelos seus textos de observação das zonas mais excluídas da capital. João Antônio descrevia a realidade das zonas periféricas, estava inserido nesta região periférica, porém há diferença da realidade descrita por Carolina de Jesus teve em seu livro.

De vocabulário simples, *Quarto de Despejo* é fruto de registros de alguns diários de Carolina Maria neles é possível acompanhar a rotina da catadora de papéis pela cidade de São Paulo e o dia a dia da favela do Canindé entre os anos de 1955 e 1959. Com relatos fieis à realidade da época, Carolina mostrou a sociedade como realmente funcionava a vida à margem da sociedade.

Apesar de ter continuado com publicações de seus livros — *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada* (1961); *Pedaços da fome* (1963); e *Provérbios* (1965) — depois do sucesso da autora há um hiato de quase trinta anos até que outro livro periférico faça sucesso no território nacional. Foi somente na década de 1990 que os livros vindos dessa cultura voltaram a ser populares.

No período entre 1990 e o início dos anos 2000, obras como *A margem do vento* (1991), de Sérgio Vaz, e *Capão Pecado* (1997), de Ferréz, publicam literatura periférica, tanto que até hoje esses livros são usados como referência na hora de tratar sobre o assunto. “Cala a boca, negro e pobre aqui não tem vez! Cala a boca! Cala a boca uma porra, agora agente fala agora agente canta, e na moral agora agente escreve”. Ferréz

Movimentos como a revista *Caros Amigos* e a criação da *Cooperifa* (Cooperativa Cultural da Periferia) deram força para a produção da literatura periférica, cujo grande representante é o livro *Cidade de Deus* (1997), de Paulo Lins, que após sua adaptação ao cinema, em 2002, trouxe ainda mais força e curiosidade sobre o que a periferia poderia produzir.

Hoje que apesar de parecer frágil a Literatura Periférica vem crescendo continuamente dentro das comunidades brasileiras graças a outros movimentos culturais - como o hip hop e slams - que também são retratados nessas publicações.

As obras literárias periféricas estão inseridas conscientização de suas comunidades, o contexto explicitam e denunciam os acontecimentos, os processos sociais de exclusão que estão presente na sociedade contemporânea.

Fique à vontade para entrar no mundo adulto da violência gratuita, do grande plano de manipulação que joga contra o revoltado e tão cansado povo brasileira, da covardia sem limites, do esfacelamento de famílias, do rio de sangue temperado com baixa estima, e das velas cheias de corpos cansados demais para entender a difícil engrenagem de uma sociedade fantoche [...] não culpai meu pai esse povo que não sabe votar [] a verdade é que o Estado está organizado para não deixar que a elite perca poder econômico e político, estão todos preparados para boicotar qualquer tentativa de crescimento da classe tida por eles como mais baixa, que na real somos nós. (FERRÉZ, 2005, p.57)

A escrita literária é forte e marcante, marcada pela ironia, rebeldia e contestação, que se manifesta, sobretudo, no teor academicamente incorreto, onde há gírias, revolta e denuncia.

A LEI DO MAIS FRACO

A reportagem Fora da margem, uma das que retratam a literatura proveniente da periferia paulistana, escrita crua e nua vinda o subúrbio há um encantamento causado pelo entrelaçamento das gírias e dores, da melodia e da exclusão cantada em versos e prosas.

A reportagem citada acima traz artistas já conhecidos e personagens novos que discursão contra o extermínio, a segregação e resistência de uma população invisível dos cantos da cidade.

Cala a boca, negro e pobre aqui não tem vez! Cala a boca! Cala a boca uma porra, agora agente fala agora agente canta, e na moral agora agente escreve. Ferréz.

Esta forma de representar como escritor acima mostrado por Ferréz, vem trazer como tema literário, a condição de exclusão a qual vive inserida grande parte da população periférica. Ainda que esta representação, num primeiro momento, seja permeada pela firmeza e vocabulário comum vem num sentido de denunciar e criticar a condição de invisibilidade dos negros na periferia de São Paulo.

Refere-se à exclusão social que o amordaçou e calou por muitos anos. O negro não tem voz nem direitos há muito tempo, e ao poder expressar se torna visto pela sociedade.

Na fala de Ferréz ele apresenta a possibilidade de ser ouvido, pois agora canta e escreve.

A periferia traz ainda um cenário de poucas opções para seus moradores, nesse ambiente de conflito ideológico entre quem pode e quem não pode exercer o poder de fala na esfera pública, na luta entre implantação de dispositivos de cerceamento do discurso e a resistência a estes mecanismos (Foucault, 2010), que se manifesta intensamente a disputa de/pela representação.

Considerando esta fala, aquele que consegue quebrar o que esta cristalizada pode servir de exemplo para os que ainda não possuem voz.

Vejamos o texto a seguir, como se constroem essas vozes no texto intitulado Rio de Sangue:

Fique a vontade para entrar no mundo adulto da violência gratuita, do grande plano de manipulação que joga

contra o revoltado e tão cansada povo brasileiro, da covardia sem limites, do esfacelamento de famílias, do rio de sangue temperado com baixa estima, e das velas cheias de corpos cansados demais para entender a difícil engrenagem de uma sociedade fantoche [...] não culpai meu pai esse povo que não sabe votar [...] a verdade é que o Estado está organizado para não deixar que a elite perca poder econômico e político, estão todos preparados para boicotar qualquer tentativa de crescimento da classe tida por eles como mais baixa, que na real somos nós. (FERRÉZ, 2005, p.57).

Entendendo como excluídos os indivíduos de uma comunidade que, de alguma forma, são subjugados por muitas vezes não falarem ou escrever de uma forma aceita socialmente no mundo letrado acadêmico, fica à margem na produção cultural, isso porque há eficazes dispositivos de impedimento (Foucault, 2010).

O fazer artístico que ecoa das periferias, nos centros comunitários, nos saraus e bares. A poesia nasce da observação do cotidiano nas comunidades como é visto no texto Rio de sangue.

A literatura Periférica cresce através das possibilidades dos marginalizados serem ouvidos, surgem vozes conscientes da vontade e desejo de mudar os ambiente e trazer melhorias para as camadas pobres vindas das periferias marcadas pela violência, onde na palavra, na prosa ou na rima possam expressar.

Exemplo disso são os escritores, grupos de rap e ativistas que questionam e denunciam as atrocidades que ocorrem a olhos vistos e não são defendidos. A comunidade periférica às vezes vivem em condição subumana e o estado os mantém às margens de direitos básicos.

Quando músicos, poetas, rappers se unem para levar a conscientiza e mostrar ao estado, aos outros grupos sociais as atrocidades que lhes são impostas, nasce à lei do mais fraco. Suas vozes ecoam em livros, CDs vendidos nos encontros. Através da coletividade que produzem cultura, a qual sustento aparece com venda de suas obras.

Assim, sustento que escritores Paulo Lins, Sergio Vaz e Ferréz e rappers como Gog, Mano Brown, Emicida, entre tantos outros podem ser vistos como percursores dessa expressão literária periférica, por meio do letramento cultural e da escrita literária, consolidando assim seu próprio lugar e trabalho de enunciação, de onde falam e ouvem sua própria voz.

MARCOFUNDAMENTALDA LITERATURA PERIFÉRICA EM SÃO PAULO- SARAU

Viu-se anteriormente que a literatura periférica foi se expandindo e abrindo espaço para discussões sociais e territoriais. Porém mesmo discorrendo-se sobre sua função social e de empoeiramento dos artistas e autores da periferia vê-se a necessidade de entender como surgiu todo esse movimento que hoje parece bem estruturado.

O papel do “popular” na cultura popular é o de fixar a autenticidade das formas populares enraizando-as nas experiências das comunidades populares das quais elas retiram o seu vigor e nos permitindo vê-las como expressão de uma vida social subalterna específica, que resiste a ser constantemente reformulada enquanto baixa e periférica. (HAAL, 2011, p. 323)

Embora não seja possível estabelecer, neste momento, um nível confiável de quando tudo começou a ser produzido a literatura nascida na periferia de São Paulo tem uma certa originalidade, isso não nos diz que não sofre outras influências.

No discurso das letras e textos não há evidências de estragerismo. Porém a forma que se apresentam porexemplo o Sarau. Este tipo de reunião artística muito disseminada nos salões das elites parisienses no Século XIX foi trazido para o Brasil. Fora de uso há muitos anos, o sarau ressurgiu num boteco de quebrada na periferia da Zona Sul de São Paulo com os poetas da Cooperifa em 2001. Os saraus franceses eram reuniões da elite social onde tocavam, cantavam e liam textos dos intelectuais da época.

Num boteco na zona Sul artitas recitam versos sobre as diferenças sociais, pobreza, miséria, a luta do dia a dia. O espaço pode parecer diferente, mas intelectualidade esta presente naqueles que compoem músicas, poemas e contos numa linguagem e discurso únicos de autoria dos próprios frequentadores do sarau, letras de canções e muitos RAPs em composições que abordam a realidade local.

Sarau criado por Vaz e Marco Pezão em 2001 no Taboão da Serra, migrado 2 anos depois para o Bar do Zé Batidão no bairro Chácara Santana na periferia da Zona Sul de São Paulo onde está até hoje realizando encontros semanais ininterruptos todas as quartas-feiras dos quais participam cerca de 50 poetas e mais de 100 pessoas na plateia. É o maior e mais antigo sarau da periferia de São Paulo.

Neste local o discurso nasce na oralidade e apresentado à plateia do boteco. Depois nascem os livros e se estrutura o dito para o papel.

Essa assimilação ressignificada de modelos externos à cultura brasileira é uma das chaves para entender a cultura periférica, porém não única. A base fundamental da cultura periférica é a cultura popular no sentido de contemporânea e também histórica (WILLAMS, 2007, p. 319).

Ve-se que toda a originalidade e a força da cultura da periferia e da literatura periférica esta na ação popular, posto que é uma produção simbólica que nasce das classes populares, para ela voltada num movimento de autovalorização e reconhecimento .

QUEM CONTA, CANTA E ESCREVE. POR DE TRAZ DAS LETRAS.

É perceptível que literatura periférica traz benefícios para o território de onde vem. A literatura

brasileira tem se mostrado, ao longo das últimas décadas, como um lugar possível para a escuta da minoria, onde escritores, poetas encontram suporte.

Na entrevista a qual esta pesquisa se baseia mostra que a voz do gênero feminino, seja a afrodescendente, ou ainda a indígena esta presente caso de Luz Ribeiro apresentada na reportagem que analisada. Luz Ribeiro é um exemplo dos artistas que ganharam projeção e fizeram carreira graças aos eventos de literatura nas periferias. Hoje, ela é uma poeta reconhecida na cena literária. Tem dois livros de poesias publicados e, em 2016, foi a primeira mulher a vencer o campeonato nacional de slam. Por causa do título conquistado, a poeta representou o Brasil na Copa do Mundo de Slam, que aconteceu na França, no ano seguinte. "Hoje posso dizer que vivo da palavra", diz ela que, além de escrever, também dá aulas e oficinas de escrita criativa.

Como Luz Ribeiro representante do feminino na poesia periférica conta nas suas poesias sua própria história traçada nos versos com protesto e firmeza.

Assim sendo, a identidade feminina suburbana, através da transgressão, se coloca como negadora de qualquer pretensão ao uso de uma racionalidade que não reflita suas existências periféricas. Assim, as personagens femininas se colocam como sujeitos periféricos que buscam a construção de uma identificação a partir de referenciais próprios, porque internos. Há, com isso, a inserção de vozes silenciadas em processo de construção da sua própria historicidade. A representação feminina, sob essa ótica, resgata o universo cultural e altera o acontecer ficcional alicerçado na ideologia vivenciada (SACRAMENTO & NEIVA, 2011, p.87).

A prosa e poesia relatam e ecoa às vozes daqueles que foram os silenciados de uma sociedade estabelecida possam enfim falar.

Procura-se mostrar a necessidade de identificar essas vozes e defini-las dentro e fora da poesia, compreendendo a importância e urgência destes discursos de uma realidade social brasileira até então escrita por pessoas não pertencentes a este lugar. Cita-se Sergio Vaz:

A literatura na periferia não tem descanso, a cada dia chega mais livros. A cada dia chega mais escritores, e, por consequência disso, mais leitores. Só os cegos não querem enxergar este movimento que cresce a olho nu, neste início de século. Só os surdos não querem ouvir o coração deste povo lindo e inteligente zabumbando de amor pela poesia. Só os mudos, sempre eles, não dizem nada. Esses costumam acreditar. Não quero nem falar dos saraus que estão acontecendo aos montes, pelas quebradas de São Paulo. Isto me tomaria muito tempo. Haja visto as dezenas de encontros literários, pipocando nas noites paulistanas. Cada qual do seu jeito, cada qual com seu tema, cada qual a sua maneira de cortejar as palavras. Mas eu quero falar mesmo e da poesia que se espalhou feito um vírus no cérebro dos homens e mulheres da periferia. Pois é, essa mesma poesia que há tempos era tratada como uma dama pelos intelectuais, hoje vive se esfregando pelos cantos dos subúrbios à procura de novas emoções. O Tal poema, que desfilava pela academia, de terno e gravata, proferindo palavras de alto calão para plateias desanimadas, hoje, anda sem camisa, feito moleque pelos terreiros, comendo miudinho na mão da mulherada. Vocês, por acaso, já ouviram falar do tal poema concreto? Pois é, os trabalhadores e desempregados estão construindo bibliotecas com eles, nas favelas. E o lobo mau pode assoprar que não derruba. Apesar da pouca roupa que lhe deram está se sentindo todo importante com sua nova utilidade. A periferia nunca esteve tão violenta, pelas manhãs é comum ver, nos ônibus, homens e mulheres segurando armas de até 400 páginas. Jovens traficando contos, adultos, romances. Os mais desesperados, cheirando crônicas sem parar. Outro dia um cara enrolou um soneto bem na frente da minha filha. Dei-lhe um acróstico bem forte na cara. Ficou com a rima quebrada por uma semana. A criançada está muito louca de história infantil. Um já estão tão viciadas, que, apesar de tudo e de todos, querem ir para as universidades. Viu quem mandou esconder ela da gente, agora

a gente quer tudo de uma vez! Dizem por aí que alguns sábios não estão gostando nada de ver a palavra bonita beijando gente feia. Mas neste país de pele e osso, quem sábio? Quem é o feio? E olha que a gente nem queria o café da manhã, só um pedaço de pão. Que comam brioques! Não, não é Alice no país da maravilha, mas também não é o inferno de Dante. É só o milagre da poesia. Literatura, pão e poesia - Sergio Vaz.

A autora Elisabeth Muylaert Duque Estrada destaca a importância de onde se fala para legitimar as narrativas autobiográficas marginais às formas formais/ canônicas. Sobre a presença de literatura legítima, não na questão social, mas também pela forma que é apresentada, mesmo não sendo formal ou canônica deve ser vista a grandeza de sua força. Foucault, como já citado o conceito de intelectual. Em *Microfísica do poder* (1979), encontramos um ensaio sobre o assunto, ali anuncia-se o aparecimento de uma nova forma de posicionamento do intelectual: não mais como aquele que dizia a verdade aos que ainda não a viam e em nome dos que não podiam dizê-la. Mais do que um novo papel para o intelectual, trata-se de uma nova exigência, sobre a figura do intelectual no caso abaixo:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a “ideia” de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento; na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência” (FOUCAULT, 1979, p.71).

Não pode-se deixar de mostrar a legitimidade quanto esta representatividade, já que em seus poemas Sergio Vaz mostra outras vozes como se pode ver nos versos de *Cinzas*, presente no livro *Colecionador de Pedras*:

No incêndio na favela
Dirce perdeu tudo que tinha,
Mas o que ela não tinha
é o que mais faz falta pra ela...
(VAZ, 2013, p. 135)

Uma das temáticas exploradas no poema refere-se às privações experiências num ambiente na periferia, o que provavelmente proporciona acidentes como este incêndio vivenciado por Dirce, uma mulher à margem da sociedade.

A análise de alguns poemas nos remete a questões acerca dos limites entre centro e periferia. Os incêndios em barracos são comuns comunidades.

No poema *Gente Miúda*, por exemplo, é possível perceber a força e o limite entre as áreas urbanas centr e periferia e o tratamento dado aos moradores, conforme os seguintes versos:

Daniel
Não tinha documentos
Rg, certidão ou carteira profissional.
Não tinha sobrenome
Não tinha número
Nem cidade natal.

Quase um bicho, dormia na rua sobre as notícias.
 E acordava na sarjeta,
 na calçada ou no lixo.
 Os dentes, em intervalos,
 Mastigavam migalhas do mundo,
 as sobras do planeta.
 (...)Morreu, Velho e batido,
 Depois de viver,
 Todos os dias,
 Durante trinta e sete anos,
 Como se nunca tivesse existido.
 (VAZ, 2013, p.30)

Observa-se neste poema que Daniel pertence à uma sociedade marginalizada, vive e morre sem ser notado, estabelecendo-se aqui uma definição nítida e poética aos conceitos de viver e existir, explorados de forma distintiva e dicotômica. Através do discurso desenvolvido nos versos, há claramente a importância da legitimação do centro para o ser humano fazer parte de uma sociedade. Nota-se “os dentes, em intervalos” pobres da periferia poucos tem acesso aos serviços prioritários de saúde, uma simples inferência sobre a diferença social.

“Morreu, Velho e abatido” na periferia ser velho aos 37 anos é comum, muitos dos moradores morre antes da face adulta, principalmente os jovens negros, chega ser um genocídio como retratado também nas pesquisas “Morte de Jovens negros na periferia: dois pesos, duas medidas” e “Mortes de jovens negros na periferia: armadilhas do poder”.

Nos versos Daniel é indigente,

Não tinha documentos
 Rg, certidão ou carteira profissional.
 Não tinha sobrenome
 Não tinha número
 Nem cidade natal.

Os números sobre as estatísticas das mortes dos jovens negros em São Paulo são “alarmantes”. O Mapa da Violência entre os anos de 2003 e 2014 houve no Brasil uma queda no número de homicídios por armas de fogo da população branca e um aumento de vítimas da população negra, representando uma queda de 26,1% no segmento branco e um aumento de 46,9% no negro. Então nos mostra que o jovem negro, periférico tem mais chances de morrer, ou melhor, de ser morto.

São versos periféricos que denunciam estas atrocidades e jogam na cara do governo sua falta de comprometimento.

Sergio Vaz e tantos poetas e poetizas levam a todos os lugares mostrando a possibilidade de que a

escrita seja um transporte para melhorias de todo território periférico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não briga com luta, briga tem hora para acabar, uma luta é para sempre. Sérgio Vaz

Observa-se que esta pesquisa veio mostrar a literatura periférica, os discursos e representatividade que sua narrativa traz, e como professores podem utilizar-se desta literatura para compor seu planejamento e combater a discriminação. Por ser uma literatura não canônica existe pouco material para basear-se, mostra-se então alguns marcos do nascimento dessa literatura e sua expansão. E pouco se fala do seu em sala de aula.

Expôs-se aqui por meio de algumas análises textuais que Ferréz, Sergio Vaz e Luz Ribeiro como representantes dessa forma de escrita.

Viu-se que os poemas, contos e músicas possuem algumas características em comum. O retrato da periferia e suas mazelas. A representação dos territórios é nítida em todos os poemas oriundos da periferia.

Entende-se que esta forma de expressão configura e o legitima como sendo intelectuais periféricos devidos suas origens, sua arte literária, o estilo na linguagem.

Mostra-se e expõem-se aspectos do projeto de representação destes artistas e a busca da visibilidade da periferia através de seus versos.

A pesquisa aqui apresentada não é algo inédito, porém procura-se mostrar a possibilidade da continuidade e visibilidade destes poetas estão fora dos grandes circuitos editoriais e o uso deste material para o professor. Expandir a cultura periférica pode ser uma forma de representar o território que muitos alunos vivem.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Rogério Andrade. **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. São Paulo: Scipione, 2007.

FERRÉZ: **Cronista de um tempo ruim**. São Paulo: Literatura Marginal, 2009.

_____. **Literatura marginal**. São Paulo: Agir, 2005.

_____. **Ninguém é Inocente em São Paulo**. Objetiva, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HALL, Stuart. **Que negro é esse na cultura negra.** In: SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

_____. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** 2º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial.** 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

SARAU DA COOPERIFA. **Rastilho de Pólvora – Antologia Poética do Sarau da Cooperifa.** São Paulo, SP, 2004.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar? Minas Gerais:** Editora UFMG, 2010.

VAZ, Sérgio. **Cooperifa: antropofagia periférica.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

_____. **Manifesto da antropofagia periférica.** In: _____. **Literatura, pão e poesia.** São Paulo. 2011.

_____. **Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente.** São Paulo: Global. 2011 (Coleção Literatura Periférica).

_____. **Marxismo e Literatura.** Tradução de Waltenir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. VAZ, Sergio. **Antropofagia Periférica – O Sarau da Cooperifa.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

SITES :

<http://www.periodicos.usp.br/revistaec/article/view/98368/97105>

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM

Marcia Batista de Albuquerque

O Lúdico apresenta valores para todas as fases da vida. Na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa.

Segundo Piaget (1975), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo.

uma verdade que o brinquedo é apenas um suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem o brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica. (KISHIMOTO, 1994:p.42)

Para o autor da citação, o lúdico, é muito importante para a saúde mental do ser humano, pois é um espaço e um direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Para Kishimoto (1994), o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando na formação de sua personalidade.

Através da atividade lúdica, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, o que é mais importante, vai se socializando.

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem mostrará a criança estabelecer relações cognitivas.

De acordo com Teixeira (1995), o lúdico é uma atividade que tem valor educacional e tem sido utilizada como recurso pedagógico.

Segundo Teixeira (1995), são várias as razões que levam os professores a utilizarem o lúdico como recurso no processo de ensino-aprendizagem:

As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior,

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo.

Portanto, segundo Teixeira (1995), as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário;

As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

A diferença entre um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é desenvolver o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.

Portanto, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões. Segundo Teixeira (1995), percebe-se que os professores precisam utilizar-se do lúdico na educação infantil, pois ao separar o mundo adulto do infantil, e ao diferenciar o trabalho da brincadeira, a humanidade observou a importância da criança que brinca.

Os efeitos do brincar começam a ser investigados pelos pesquisadores que consideram a ação lúdica como metacomunicação, ou seja, a possibilidade da criança compreender o pensamento e a linguagem do outro. Portanto, o brincar implica uma relação cognitiva e representa a potencialidade para interferir no desenvolvimento infantil. (TEIXEIRA, 1995:p.12)

Para Vygotsky (1984), a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados, sendo que as crianças se relacionam com o objeto e o meio social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção.

O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. Pelo brincar, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade. (VYGOTSKY, 1984:p.42)

Desta forma, a escola deve facilitar a aprendizagem utilizando-se de jogos que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aquisição de autonomia de aprendizagem.

Para tanto, o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a alfabetização deve ser um processo dinâmico e criativo.

Com a utilização desses recursos pedagógicos, o professor poderá utilizar-se, por exemplo, de jogos e brincadeiras em atividades de leitura ou escrita em matemática e outros conteúdos, devendo, no entanto, saber usar os recursos no momento oportuno, uma vez que as crianças desenvolvam o seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída.

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. Ao ingressar na escola, a criança sofre um considerável impacto físico-mental, pois, até então, sua vida era exclusivamente dedicada aos brinquedos e ao ambiente familiar. (VYGOTSKY, 1984:p.45)

Na escola, a criança fica muitas horas e provocando sua ausência e desânimo escolar.

Para Vygotsky (1984), o crescimento exige maior consumo de energia e não se pode permitir que a criança permaneça, por longo tempo, trancafiada na sala de aula, calma e quieta, quando ela mais necessita de movimento.

Portanto, a escola deve partir de exercícios e brincadeiras simples para incentivar a motricidade e as habilidades normais da criança em um período de adaptação para, depois, gradativamente complicá-los um pouco possibilitando um melhor aproveitamento geral.

Para Vygotsky (1984), com as atividades lúdicas, espera-se que a criança desenvolva:

a coordenação motora,

a atenção,

o movimento ritmado,

conhecimento quanto à posição do corpo,

direção a seguir e outros;

participando do desenvolvimento em seus aspectos biopsicológicos e sociais;

desenvolva livremente a expressão corporal que favorece a criatividade,

adquira hábitos de práticas recreativas para serem empregados

adequadamente nas horas de lazer,

adquira hábitos de boa atividade corporal,

seja estimulada em suas funções orgânicas, visando ao equilíbrio da saúde dinâmica e

desenvolva o espírito de iniciativa, tornando-se capaz de resolver eficazmente situações imprevistas.

3.1 O papel do lúdico na escrita

Achando que a alfabetização se limita às quatro paredes da sala de aula e o método adequado dá ao professor o controle da alfabetização de seus alunos, o próprio professor entra em conflito frente à situação de que o número de crianças com acesso à alfabetização aumentou e trouxe, como consequência, o fracasso escolar .

Para Vygotsky (1984), a principal condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita, é que essa criança descubra que a língua escrita é um sistema de signos que não tem significado em si.

Para Vygotsky (1984), cita que é importante mencionar a língua escrita, como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Também contribui para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brincar simbólico, pois essas são também atividades do caráter representativo, isto é, utilizam-se de signos para representar significados.

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. (VYGOTSKY, 1984, p.44).

Piaget confirma a importância do lúdico para a educação da criança. As crianças têm maneira de ver, sentir e pensar que lhe são próprias e só aprendem através da conquista ativa, ou seja, quando elas participam de um processo que corresponde à sua alegria natural.

A educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, autoexpressão e participação social às crianças. Ele afirma que a escola deve considerar a criança como atividade criadora e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação produtiva. Sendo assim, o educador deve fazer do lúdico uma arte, um instrumento para promover a facilitar a educação da criança. (VYGOTSKY, 1984, p.44).

Para Piaget (1975) o jogo faz o ambiente. Em suas palavras: somente no ambiente natural da criança é que ela poderá ter um desenvolvimento seguro.

Piaget (1975), mostra claramente em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Para Piaget (1975), os jogos e as atividades lúdicas tornaram-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa.

No entanto, se a criança consegue uma escola comprometida com o seu desenvolvimento e que compreenda as suas necessidades de correr, brincar, jogar, de expandir-se em vez de tornar-se prisioneira por várias horas, com certeza será uma criança alegre e feliz.

3.2 Os benefícios do Lúdico

As brincadeiras, para a criança, trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança.

De acordo com Negrine (1987), os jogos lúdicos devem ser a base fundamental dos exercícios físicos impostos às crianças pelo menos durante o período escolar. Como benefício intelectual, o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante.

Negrine (1987), afirma que os jogos podem ser a única maneira de penetrar os sistemas formais. Suas palavras confirmam o que muitas professoras de primeira série comprovam diariamente, ou seja, a criança só se mostra por inteira através das brincadeiras.

Como benefício social, a criança, através do lúdico representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar; através dos jogos simbólicos se explica o real e o eu. Por exemplo, brincar de boneca representa uma situação que ainda vai viver desenvolvendo um instinto natural.

Como benefício didático, as brincadeiras transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes, revelando certas facilidades através da aplicação do lúdico. Outra questão importante é a disciplinar, quando há interesse pelo que está sendo apresentado e faz com que automaticamente a disciplina aconteça. Assim, os benefícios didáticos do lúdico são procedimentos didáticos altamente importantes; mais que um passatempo; é o meio indispensável para promover a aprendizagem disciplinar, o trabalho do aluno e inculcar-lhe comportamentos básicos, necessários à formação de sua personalidade.

De acordo com Negrine (1987), estudar as relações entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento humano é uma tarefa complexa, e para facilitar o estudo classificou-se o desenvolvimento em três fases distintas: aspectos psicomotores, aspectos cognitivos e aspectos afetivo-sociais.

Os aspectos cognitivos dependem, como os demais, de aprendizagem e podem variar desde simples lembranças de aprendido até mesmo formular e combinar idéias. Já os aspectos afetivo-sociais incluem sentimentos e emoções, atitudes de aceitação e rejeição de aproximação ou de afastamento. (NEGRINE:1987, p.46)

O fato é que esses três aspectos interdependem uns dos outros, ou seja, a criança necessita dos três para tornar-se um indivíduo completo. Ainda com respeito às categorias psicomotoras, cognitivas e afetiva, assim como a seriação dos brinquedos, deve-se levar em conta cinco pontos básicos:

Integração entre o jogo e o jogador, deixando-o aberto para o mundo para transformá-lo à sua maneira;

O próprio corpo humano é o primeiro jogo das crianças;

Nos jogos de imitação, a imagem ou modelo a ser seguido é importante;

Os jogos de aquisição começam desde cedo e para cada idade existe alguns mais apropriados;

Os jogos de fabricação ajudam na criatividade, no sentimento de segurança e poder sobre o meio.

3.3 O lúdico no ensino-aprendizagem

A leitura é o reconhecimento e compreensão das palavras e frases segundo Vygotsky (1984), a escrita é muito mais difícil do que parece, embora sua aprendizagem interaja com a da leitura.

Ao incluir a escrita com a leitura, vê-se que aprender a ler é uma tarefa muito difícil para a criança no início de sua escolarização. Neste momento, as habilidades psicomotoras incluem destreza manual e digital, coordenação mãos-olhos, resistência a fadiga e equilíbrio físico.

Segundo Vygotsky (1984), para a criança, a escrita é uma atividade complexa, o jogo, ao contrário, é um comportamento ativo cuja estrutura ajuda na apropriação motora necessária para a escrita.

Para Vygotsky (1984), ao lado das atividades de integração da criança à escola, deve-se promover a leitura e a escrita juntamente, utilizando-se para isto a dramatização, conversas, recreação, desenho, música, histórias lidas e contadas, gravuras, contos e versos.

Para alguns pensadores, as atividades lúdicas realizadas pelas crianças permitem que elas se desenvolvam, alcançando objetivos como a linguagem, a motricidade, a atenção e a inteligência.

Segundo Vygotsky (1984), o papel da escola é promover o posicionamento da criança em espaços diferenciados; temporal, vivida a partir da marcação rítmica, escrita, através da movimentação ampla, direção esquerda-direita.

Negrine (1987) lembra que as crianças que falam mal são também as crianças que pouco brincam, pois há uma estreita relação entre o brinquedo e a linguagem.

Resumindo as ideias, a escola deve aproveitar as atividades lúdicas para o desenvolvimento físico, emocional, mental e social da criança. Linguagem e brinquedo mostram sua origem comum em vários aspectos. Através do símbolo lúdico corporal e concreto, orienta-se a criança para as palavras.

No ensino da leitura e escrita, deve-se levar em conta o relacionamento da estrutura da língua e a estrutura do lúdico. Podem-se também estabelecer relações entre o brinquedo sócio dramático das crianças, na sua criatividade, desenvolvimento cognitivo e as habilidades sociais. (NEGRINE: 1987, p.64)

Entre elas destacam-se: criação de novas combinações de experiências; seletividade e disciplina intelectual; concentração aumentada; desenvolvimento de habilidades de cooperação entre outros.

Para Maluf (2003), as crianças classificadas como lúdicas, são mais engajadas em atividades físicas durante o brincar, mais alegres e bem-humoradas, mais flexíveis com o grupo, saíram-se melhor em tarefas como: sugerir novas ideias sobre o uso do brincar, novos títulos para histórias, listas mais ricas de nome de animais, de coisas para comer, de brinquedos, etc.

Afirma ainda o autor que todas as matérias escolares permitem aproveitar a ludicidade para cada tipo de conhecimento.

Sendo assim, para a criança fazer a transposição entre a língua oral e a escrita, é necessário trabalhar primeiramente o concreto, pois para ela a alfabetização torna-se mais fácil através da ludicidade.

Para Maluf (2003), a função dos brinquedos, na obtenção de melhor equilíbrio emocional de crianças, foi percebida e utilizada na área educacional, pois atividades físicas e recreativas influenciam positivamente vários outros aspectos afetivo-sociais das crianças.

O brincar, como atividade agradável, não pode ser confundido com um jogo de sentido de “partidas competições”, que podem significar obrigação, treinamento, atividade difícil, fanatismo, ansiedade etc. (MALUF, 2003: p. 43).

Toda vez que a competitividade ou a agressividade superam os demais atributos jogo e brincar, este passa a ser jogo-vício ou jogo-obrigação. O jogo-brincar é, em essência, de natureza criativa. A maioria dos escritores e artistas criativos apresentam uma atitude bem-humorada e lúdica diante da vida. As crianças com curiosidades mais altas tiveram melhores respostas quando podiam manipular objetos através das atitudes lúdicas, encontrando correlação entre o brincar e o comportamento de busca de informação.

A educação psicomotora, na idade escolar, deve ser, antes de tudo, uma experiência ativa de confrontação com o meio. A ajuda educativa proveniente dos pais e do meio escolar tem a finalidade não de ensinar à criança comportamentos motores. (MALUF, 2003: p. 45).

Todos os jogos e brincadeiras infantis, que parecem apenas passatempos, na verdade, preparam o terreno para um aprendizado posterior.

No entanto, embora brincar seja natural para a criança, não convém dar-lhe liberdade total, onde quer), assim como é contraditório dirigí-la sempre.

Para Maluf (2003), o movimento da criança melhora através do pensamento enriquecido pela orientação interna, pois inteligência, pensamento e ação constituem um círculo fechado.

Educar não é só ensinar a ler, a resolver um problema, a dar forma a um pensamento. É, principalmente, atender às necessidades do desenvolvimento da criança, a fim de prover a plena realização de sua personalidade. (MALUF, 2003: p. 46).

A necessidade de autoexpressão é mais presente ainda que a necessidade de sobrevivência. Ela se satisfaz nas atividades criadoras, proporcionando expansão as ideias e aos sentimentos, possibilitando assimilar alegrias e eliminar as frustrações de cada dia.

Realiza-se também pela satisfação das curiosidades próprias de cada idade e da necessidade de esforço, bem como pela integração com os grupos através das atividades recreativas e socioculturais.

O brincar pode ser visto, portanto, como a base sobre a qual se desenvolvem o espírito construtivo, a imaginação, a faculdade de sistematizar, de interagir socialmente, abrindo caminho para o desenvolvimento do trabalho, da ciência e da arte. (MALUF, 2003: p. 53).

Através do lúdico, mostrará o professor que a aprendizagem é ativa, dinâmica e contínua, ou seja, uma experiência basicamente social, que tem a capacidade de conectar o indivíduo com sua cultura e meio social mais amplo.

A atividade lúdica prepara a alfabetização bem como toda a aprendizagem intelectual ou de relação com o mundo da cultura.

Para Maluf (2003), quando o professor das séries iniciais tiver se conscientizado de que essa educação pelo movimento é importante para o processo pedagógico, que permite à criança resolver mais facilmente os problemas atuais de sua escolaridade e a prepara, por outro lado, essa atividade ocupará um lugar privilegiado ao lado da leitura, da escrita e da matemática, matérias ditas com base, à sua existência futura de adulto.

professor constatará que esse material educativo não-verbal constituído pelo movimento é por vez um meio insubstituível para afirmar certas percepções, desenvolver formas de atenção, pôr em jogo aspectos da inteligência, realizando o sonho da criança de, ao caminhar para a escola, encontrar um amigo, um líder, alguém muito consciente que se preocupa com ela fazendo-a sorrir e aprender ao mesmo tempo. (MALUF, 2003: p. 55).

Para Piaget (1975), o uso que a criança faz destes vocábulos lembra um conjunto de símbolos, definidos subjetivamente, pois pode mudar sua significação em um único dia. Ex.: a criança emite sons diferentes toda vez que vê o mesmo brinquedo (boneca) no decorrer de um único dia.

Em outras ocasiões a criança age e em seguida verbaliza algo. Este comportamento indica que os esquemas verbais são diretamente ligados às ações realizadas sobre o meio.

A construção da noção do tempo exige também o desenvolvimento da representação, pois assim será permitido à criança pegar um objeto e recordar um fato relativo a ele, reconstituindo um acontecimento não mais ligado à percepção direta.

Uma vez interiorizada a imitação fornece, aos simples exercícios motores, todo um simbolismo gestual e passa a funcionar na ausência do modelo, evoluindo assim a linguagem. Passando-se para a “fase” da brincadeira simbólica, posteriormente surge o desenho na vida da criança.

Para Piaget (1975), todo esse simbolismo intervém de forma decisiva no desenvolvimento psicológico, enriquecendo as relações interindividuais, antes restritas à imitação de sons e gestos, dando lugar a uma comunicação mais ampla com o meio. Piaget considera esta passagem um exemplo de generalização construtiva.

Um desenvolvimento lúdico, que inclui aprender a ouvir opiniões diferentes a contra-argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre várias maneiras de se compreender um mesmo fato, pouco a pouco vai contribuir para tornar a criança apta a um intercâmbio, real com os outros, favorecendo a troca de experiências, por estar baseada na cooperação e na reciprocidade. (PIAGET:1975, p. 85)

O “fazer” é um dos critérios essenciais a orientar as condutas do professor frente às crianças.

Sendo assim, o que realmente importa é selecionar o maior número possível de situações que promovam o desenvolvimento de habilidades variadas, pois o objetivo é sempre a aprendizagem.

A partir do momento em que as atividades começaram a ser oferecidas em sala de aula, notamos um progresso que repercute em todo conjunto, apesar de não ser manifestado imediatamente, mas, o avanço registrado numa situação, logo interfere em outras e, num espaço não muito longo de tempo, as diferenças de progresso vão se somando e darão lugar futuramente ao progresso total, global. Isto justifica a importância de se trabalhar com uma série de atividades lúdicas, (PIAGET:1975, p. 86)

A criança deve sentir-se sempre capaz de exercitar o que foi proposto. O progresso dos movimentos, do ponto de vista quantitativa, surge através do funcionamento de um esquema. Esse progresso repercute nos demais movimentos, possibilitando a introdução de outras e mais complexas atividades.

3.4 O papel do professor

Aponta Kishimoto (2006), que a prática do professor a serem criadas e trabalhadas por um profissional da educação infantil, está no bom relacionamento entre o professor e o aluno, pois irá, depender, desse relacionamento uma situação propícia para o processo ensino-aprendizagem.

Como bem ressalta:

Esta relação, que existe em função de um trabalho dos alunos com o conhecimento, mediado pelo professor, o qual deve ter o papel de facilitador. Uma boa relação confunde-se muitas vezes com aquela em que um professor „bonzinho “, „ camarada “, „amigo“, fecha os olhos para as exigências do trabalho escolar, prioriza circunstancia particulares de existência do aluno, erigindo-as como pilares da inviabilização de um verdadeiro formador. (KISHIMOTO,2006, p. 168).

Portanto, a função real do professor é exercer o papel mediador, e a ideia da construção do conhecimento, tanto como orientador do planejamento pedagógico, quanto da seleção e tratamento dos conteúdos curriculares. O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências do material ou dos recursos que a criança utiliza.

“Essas categorias incluem: a mobilidade física das crianças; a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar”. (KISHIMOTO,2006, p. 170).

o professor da instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças.

O papel social principal da escola é gerar desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, por diferentes razões, a escola não tem conseguido cumprir essa função e, por outro lado, o que encontramos é um espaço institucional carregado de fracasso escolar tornando-se, muitas vezes, fracasso de vida. (KISHIMOTO,2006, p. 170).

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado assim como um espaço estruturado para brincar permite o

enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. (KISHIMOTO,2006, p. 170).

Estudar no ambiente onde a criança interage, aprende, brinca, se socializa e cria vínculos com seu mundo exterior parece tarefa fundamental e insubstituível neste momento.

Vigotsky (1984) em um de seus vários estudos sobre o desenvolvimento infantil garantiu que o faz de conta das brincadeiras ajuda as crianças a resolverem conflitos internos ou dependeria da ajuda de um adulto.

Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma ideia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. (VIGOTSKY,1984 .41)

Assim, o que para nós é o simples fato de brincar, para a criança são situações cotidianas em que ela pode tomar decisões a seu modo. Muitas vezes se observamos bem, as decisões diferem das nossas, é a personalidade sendo moldada.

Como processos naturais entrelaçados com os culturais, e que, portanto, não encontra suas bases somente no indivíduo, mas, fundamentalmente nas relações sociais.

A responsabilidade da educação e do professor é enorme, e, conseqüentemente, ao professor definir qual concepção de vida e sociedade será apresentada em sala de aula, bem como quais conteúdos e métodos serão adequados para que os alunos desenvolvam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de compreender a realidade social.

A escola representa o principal espaço social no qual se dá a educação formal na nossa cultura. Sua principal função é assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades. (KISHIMOTO,2006, p. 174).

Portanto, o professor deve verificar que com brincadeiras e jogos o espaço escolar se transforma em um espaço agradável, prazeroso, em sala de aula.

Assim, fazer variar as posições, atirar ou rolar os objetos, levantar uma caixa, fazer flutuar, vazar água, etc., são experiências ativas que ainda estão, evidentemente, longe da experiência científica, mas que são já o equivalente funcional da experiência para ver. (PIAGET,1975 p. 30)

Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Para isso, o professor deve conhecer as crianças como seus costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização.

O professor é o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos. (KISHIMOTO,2006, p. 179).

Na escola de educação infantil o professor é o parceiro mais importante, onde sua função é o de proporcionar e garantir um ambiente rico, prazeroso e saudável.

Para isso, se faz necessário compreender melhor as crianças. Pois antes de frequentar a escola, elas vivem no seu universo. O desejo de conhecer tudo em volta de si, faz de seus movimentos e brincadeiras, o seu mais sério meio de apropriar-se do mundo e comunicar-se com ele.

No entanto, ao chegar à escola, tudo aquilo que representa sua forma de viver, compreender socialmente e culturalmente é anulado.

Sendo assim, a formação de professores, é hoje uma preocupação. O professor é a peça fundamental nesse processo, devendo ser encarado como um elemento essencial. Quanto maior e mais rica for a sua história de vida profissional, maiores serão as possibilidades de desempenhar uma prática educacional significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o Jogo como elemento da Cultura**. 5 ed. São Paulo:

Ed. Perspectiva 2001.

KISHIMOTO, Tisuko Mochida. **O jogo e a educação infantil**. SP: Pioneira, 1994.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**.
Petrópolis: Vozes, 2006.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz . **Brincar Prazer e Aprendizado**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes 2003.

NEGRINE, Airton da Silva. **A Coordenação Psicomotora e suas Implicações**.
Porto Alegre. 1987.

PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., **O Mundo da Criança**, Ed. McGraw-Hill, São Paulo, 1981.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL

Vanessa Villas Boas¹

Resumo

Este artigo reflete sobre a importância do brinquedo e da brincadeira do faz de conta para o desenvolvimento infantil, a contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem conhecimento, nos remete aos tempos do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e versos constituem práticas da cultura humana que antecedem a criação e desenvolvimento da escrita e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar.

Palavras-chave: Contação de História. Educação Infantil. Contos de Fada.

Abstract

This article reflects on the importance of toys and make-believe games for child development, storytelling is one of the oldest activities that is known, reminding us of the times of the emergence of man millions of years ago. Telling stories and verses are practices of human culture that precede the creation and development of writing and some considerations on the relationship of learning and playing.

Keywords: Storytelling. Infantile Education. Fairy Tales.

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la importancia de los juguetes y los juegos de fantasía para el desarrollo infantil, la narración de cuentos es una de las actividades más antiguas que se conoce, recordándonos los tiempos del surgimiento del hombre hace millones de años. Contar historias y versos son prácticas de la cultura humana que preceden a la creación y desarrollo de la escritura y algunas consideraciones sobre la relación entre el aprendizaje y el juego.

Palabras clave: Storytelling. Educación Infantil. Cuentos de hadas.

INTRODUÇÃO

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade São Marcos , São Paulo - SP. Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: nessa.villas@hotmail.com

Uma das atividades mais antigas de que se tem conhecimento, nos remete aos tempos do surgimento do homem há milhões de anos, contar histórias e versos constituem práticas da cultura humana que antecedem a criação e desenvolvimento da escrita, esta atividade transmite conhecimentos e valores, sendo sua atuação fundamental e decisiva no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A contação de história é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivacional por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

Através das histórias o homem encontra uma forma para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem o homem repassa seus costumes, tradições e valores, os quais estimulam a formação do cidadão, na época antiga, a contação de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, mas apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes; reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, isto explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade. Essas lendas e contos eram histórias do imaginário popular, pertencentes à memória coletiva, destinadas a ouvintes, adultos e crianças, que não sabiam ler.

Segundo Malba Tahan (1966, p. 24) "até os nossos dias, todos os povos, civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou difusão de ideias novas".

Na presença da leitura como ponto essencial na formação de uma criança, pode-se considerar que o contato direto com os livros e os mais variados meios literários sejam o início para a formação do leitor.

Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. a literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

A contação de histórias como uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental, onde a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e

constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de histórias se tornam mais agradável ao espírito infantil por predominar o discurso direto, portanto, envolve mais facilmente as crianças, tornando os fatos e as cenas mais atuais e reais. No entanto, é importante mostrar o livro para as crianças após uma contação, ou intercalar momentos em que as histórias são lidas, para que elas percebam de onde vieram as histórias, estimulando e despertando seu interesse para buscar novas histórias e novos livros.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL

Contar histórias é uma prática cada vez mais presente nas escolas e uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental, a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil, a ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

“Em muitos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2002, p. 28).

Para crianças, escutar histórias favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades metas cognitivas, consciência metalinguística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acha, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico. O professor deverá buscar técnicas e estratégias variadas de narração para que o aluno se familiarize com os livros, as crianças irrequietas por natureza, e difíceis em manter a atenção numa mesma atividade por muito tempo, o uso de uma boa técnica narrativa poderá evitar longas descrições e, conseqüentemente, divagações quando o educador for trabalhar com a literatura, sendo mais adequado ao trabalhar com os pequenos, a utilização primeira da técnica de contar histórias ao invés de ler. Acredita-se que é estimulando as crianças a imaginar, criar, envolver-se, que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, por isso, é de suma importância o conto; acredita-se, também, que a contação de história pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura. Utiliza-se da leitura,

através da contação de histórias, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e melhoria de seu desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas.

Assim, “o elemento oral permite uma variedade de opções, possíveis somente na comunicação de viva voz”. (ZILBERMAN, 1981, p. 111).

Ao lembrar que contar histórias é diferente de ler histórias, temos que seguir as normas da língua escrita, que tem especificidades próprias, que a distingue da linguagem falada. Já contar história é outra técnica, que nos dá a ideia de uma figura ancestral, de uma memória preservada através da oralidade, a capacidade de apresentar ou sugerir oralmente para os ouvintes as imagens e situações contidas no texto, se conta uma história, muita coisa é deixada com o outro, com quem ouve; portanto, é importante ressaltar que, embora as histórias transmitam valores éticos, sedimenta conhecimento e aconselham, e tudo isso só funciona se não for feito de maneira impositiva.

É preciso fazer com que a criança pense, e não ditar regras por meio da literatura, acreditamos em uma solução para que esses momentos possam ser esperados com ansiedade pelas crianças e, também, pelo professor, a literatura infantil retratada de forma agradável e ativa, tem um papel relevante na formação de um indivíduo crítico e criativo a importância da nossa atuação como educadores na formação dessas crianças.

A escola poderia deixar de investir no “hábito” de ler e investir no “gosto”, no prazer que a própria criança a cada leitura acrescentaria mais e mais (VILLARDI, 1997, p. 9).

O primeiro contato da criança com os livros seja de prazer, uma relação agradável que estimule sua criatividade, enriquecendo sua imaginação e conseqüentemente contribuindo em sua formação como leitora para a vida toda. Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização.

Bettelheim (2000) fala da importante e difícil tarefa na criação das crianças, a qual consiste em ajudá-las a encontrar significado na vida. Em primeiro lugar, o autor coloca o impacto dos pais nessa tarefa: e, em segundo lugar, cita a herança cultural transmitida de maneira correta. Desta forma: “a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”. (BETTELHEIM, 2000, p. 12).

O professor precisa incluir em seu planejamento períodos dedicados à leitura, formando crianças que gostem de ler e escrever, uma geração de leitores e escritores que veem na literatura infantil um meio de interação e diversão.

Segundo ABRAMOVICH (2009) o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor e oferecer estas oportunidades didáticas educativas significa capacitar às crianças para que possam desenvolver todas as suas potencialidades dentro da língua materna.

“É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (ABRAMOVICH, 2009, p.17).

O aprendizado sobre povos e suas culturas, são possíveis na medida em que essas histórias acontecem em tempo e espaço diversificados, tornando-se um instrumental criativo de exploração a ser usado pelo educador.

Segundo Busatto (2003), esse caminho didático permitirá ao aluno valorizar a identidade cultural e a respeitar a multiplicidade de culturas e a diversidade inerente a elas, a literatura infantil teve início com obras pedagógicas, predominando as tendências europeias, sendo bastante diferente das vivências do leitor nacional.

Abordar os contos infantis faz-se necessário abordar histórias locais e contemporânea, Monteiro Lobato, nos anos 30, começa a escrever uma literatura para a infância, criando obras didáticas, explorando o folclore e a imaginação.

Monteiro Lobato foi incentivador para que outros escritores se aventurassem pela literatura infantil, tais como: Viriato Correia, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo, que se utilizaram da literatura e da fantasia para os problemas sociais e a exploração do folclore e fatos históricos. Os escritores tomaram uma postura mais pedagógica e menos lúdica ao transmitir para as crianças os valores que os adultos consideravam adequados, onde o lúdico ficou renegado às obras de menor importância que circulavam nas camadas populares.

De acordo com Cunha (2006), uma questão até então não era levada em consideração, qual seja: a conscientização ou discussão da realidade não se faz obrigatoriamente via realismo: a imaginação e a fantasia podem fazer o mesmo, por caminhos subterrâneos da trama e, talvez até por isso mesmo, com mais agudeza e profundidade.

Houve grande avanço, mas ainda temos muitas obras literárias que trazem em seu conteúdo um discurso pedagógico e moralizante, os quais são impostos às crianças, mesmo com a melhor das intenções, se estas obras não abordar assuntos que tenham significados para a criança, será como um remédio amargo, ela tomará, mas forçosamente e o mínimo possível. As crianças ao completarem 03 anos as crianças vivem num mundo muito concreto, suas brincadeiras são

relacionadas ao real, gostam de histórias que falam de limpar a casa, ir nadar, dirigir um carro, fazer um bolo ou passear no parque, isso porque ainda estão sendo apresentadas a essas coisas do mundo, gostam de reconhecer e rever no livro o que já conhecem, mas a partir dos 03 e 04 anos começam a viver no mundo da imaginação, onde uma atividade vividamente imaginada é como se fosse real, uma narração de conto com apoio visual, desenhos, encenação com brinquedos e bonecos ou com muitos gestos expressivos prendem muito mais atenção desta faixa etária do que se fosse apenas contada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, pois é através dos livros e contos infantis que a criança enfoca a importância de ouvir, contar e recontar, onde o conhecimento , certamente contribuirá para que esse docente esteja mais preparado para relacionar-se com os diversos educandos e realizar um trabalho mais reflexivo sobre sua prática, as contribuições da psicanálise são também imprescindíveis para o meio educacional no que concerne à construção de uma educação pautada na formação integral do ser humano, uma vez que a dimensão psíquica consiste em um importante fator para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos no espaço escolar.

Direcionar a prática pedagógica , pode-se afirmar que é uma responsabilidade que recai com grande peso sobre a figura do professor, por isso, importa que a formação pedagógica prepare esse profissional para assumir tal desafio, fazendo-se, portanto, necessário que o docente tenha acesso aos conceitos oferecidos pela psicanálise, pois esses ajudarão a reconhecer e melhorar, compreender as teorias da psicanálise para o campo educacional é uma forma de tornar acessível aos educadores o conhecimento acerca dos elementos subjetivos do sujeito, para que assim o ato de educar seja facilitado, uma vez que, para desenvolver práticas de ensino prazeroso, onde certamente tornará o docente mais capacitado para melhor desempenho do trabalho pedagógica , incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante, neste sentido a literatura é uma peça fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Cada criança é um ser particular, cada uma possui suas dificuldades e limitações, exercendo papel essencial na aprendizagem, cada criança possui o seu desenvolvimento, suas etapas e processos, é ela quem desempenha o papel essencial da aprendizagem, com estímulos ela realizará esta tarefa com mais facilidade, sedo importante despertarmos a curiosidade na criança, vale salientar, que é muito

importante para as crianças as situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para a sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita assim, pode-se constatar que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, despertando a criatividade, imaginação .

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fani. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.
- BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- CAFÉ, Ângela Barcellos. **Dos contadores de história e das histórias dos contadores**. Campinas: 2000. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1991.
- CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. 3. ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2005
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14 ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.
- PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura infantil na Escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.
- RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005

TAHAN, Malba. **A Arte de Ler e Contar Histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina.

(O FREUD, Sigmund. Estudos sobre histeria [1893-1895]. In: . Edição Estandard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. (Vol. II). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

. A Interpretação dos Sonhos [1900]. In: . Edição Estandard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. (Vol. III). Rio de Janeiro: Imago, 2001.

A dinâmica da transferência [1912]. In: . Edição Estandard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. (Vol. XII). Rio de Janeiro: Imago, 2006.

A produção cultural para a criança. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.

A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA EFETIVA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

CRUZ, Priscila Torrigo²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central, debater de maneira conceitual sobre a importância da ação pedagógica para uma efetiva alfabetização matemática. Para muitos a alfabetização se refere a linguagem oral e escrita, mas não é bem assim. Podemos constatar que a matemática está presente em nosso cotidiano e principalmente no âmbito escolar. De modo que foi possível concluir que, como dita o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma das ações de maior efetividade neste sentido são os jogos, que passam a fomentar no aluno um desafio de cunho pedagógico, além de estimular e angariar o interesse e comprometimento destes com o aprendizado, oportunizando maiores índices de êxito. Bem como cabe ao professor eleger os jogos corretamente, para que cumpram esta finalidade pedagógica e sejam uma ação efetiva de alfabetização matemática. A justificativa para a escolha do tema paira sobre sua contemporaneidade, além da expectativa de contribuir para o âmbito acadêmico. O método de pesquisa segue natureza qualidade, com pesquisa do tipo bibliográfica.

Palavras-chave: Alfabetização. Matemática. Jogos. Educação.

INTRODUÇÃO

Quando se fala da alfabetização em matemática, certamente é possível trazer à baila a questão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que fora implementado em julho de 2012 como uma ação no ensino fundamental que tem como finalidade assegurar que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino sejam alfabetizados em língua portuguesa e matemática no tempo certo, que dentro do pacto é considerado até os oito anos de idade ou até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

² Pedagoga (Centro Universitário Assunção UNIFAI- SP), cursando Pós em Alfabetização e Letramento Grupo UNINTER.

Neste sentido, uma das ações do PNAIC apresenta a cartilha de alfabetização em matemática, que se utiliza da aplicação de jogos como o principal método de ensino desta prática.

Assim, é possível compreender que os jogos aplicados em sala de aula não devem ser encarados como uma ação de entretenimento apenas.

De modo que o potencial destes jogos na escola é servir de subsídio para a prática pedagógica, com capacidade de ampliar os potenciais no desenvolvimento de conceitos matemáticos, o que leva a refletir sobre uma série de conceitos necessários para esta aplicação, especialmente o papel do professor neste processo (BRASIL, 2014).

Em vista do cenário supra exposto, desenha-se como objetivo central do presente artigo, debater de maneira conceitual sobre a importância da ação pedagógica para uma efetiva alfabetização matemática. De modo que seja possível assim compreender a importância dos jogos e da educação lúdica neste sentido de contribuição pedagógica na alfabetização.

A fim de traçar um caminho coerente para o desenvolvimento do tema, elencam-se como objetivos específicos deste: Abordar sobre a questão da alfabetização em matemática; falar sobre a contribuição dos jogos no ensino; e, debater sobre os jogos matemáticos como ação de alfabetização nesta disciplina. Sendo assim, a problemática de pesquisa a ser solucionada à finalização deste, paira sobre a questão: Qual é a importância da ação pedagógica para uma efetiva alfabetização em matemática, sobretudo por meio da utilização de jogos?

O presente artigo justifica-se, pois pretende contribuir para o âmbito acadêmico oferecendo através da pesquisa em tela uma visão diferenciada acerca do tema, ampliando o material teórico, que poderá ser utilizado a fim de desenvolver estudos e pesquisas posteriores, estimular o aprofundamento sobre o tema, assuntos relacionados e demais vertentes científicas que possam originar-se a partir do interesse por este.

Além da relevância acadêmica, a pesquisa em questão também intenciona servir como fonte de informações para o âmbito social, podendo oferecer dados relevantes para que os públicos de interesse envolvidos na área colham dados para notar a importância da abordagem e aplicabilidade do tema em estudo.

Para além, o trabalho também tem a finalidade de fomentar conhecimento no pesquisador, além de seu leitor, que durante o desenvolvimento da pesquisa terá condições de desenvolver um pensamento reflexivo-crítico a fim de formar uma trajetória analítica do tema, culminando assim em sua conclusão apresentada como resultado preliminar deste estudo, podendo resultar em aprofundamentos, demais vertentes e debates acerca do assunto.

DESENVOLVIMENTO

A alfabetização matemática

Em um discurso educacional que se vincula ao ensino da alfabetização, destacando que essa não favorece a leitura e a escrita como prática social, é possível abordar como uma das soluções para o problema, o letramento, visto que este assume uma perspectiva de que o ensino pode possibilitar o alcance das práticas sociais. Assim, parece necessário abrir um espaço e discutir acerca da temática, onde estudos apontam que alfabetização e práticas sociais trabalhadas de forma conjunta não é uma relação tão nova.

Mortatti (2004) fez um levantamento da história da educação no Estado brasileiro, onde o mesmo destaca os contextos onde a leitura e a escrita são apropriadas e onde são inaugurados os termos “analfabeto”, “alfabetizado”, “letramento”, dentre outros relacionados ao meio educacional. Neste resgate o autor apresenta Anísio Teixeira e Francisco Campos, que compreendiam que escrita e leitura eram fundamentais para a efetivação das práticas sociais. Francisco Campos disciplinava que:

“[...] saber ler e escrever não são (...) títulos insuficientes à cidadania digna desse nome. Não basta, pois, difundir o ensino primário (...). Se este ensino não forma os homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, pode fazer eleitores, não terá feito cidadãos.” (MORTATTI, 2004: 63).

Segundo Mortatti, Teixeira também tem papel importante neste cenário, visto que fora:

“reformador da instrução pública baiana, em 1926, e diretor geral da instrução pública do Distrito Federal em 1931-1935, por sua vez, a opção por um ‘ensino primário incompleto’, como proposto na reforma paulista de 1920, era inaceitável para outros estados brasileiros, como a Bahia, onde se deveria evitar a iniciação nas letras do alfabeto e nos rudimentos da aritmética, história e geografia, pois sem perspectiva de continuidade de seu uso, esses instrumentos seriam ‘um elemento de desequilíbrio social’. Isso porque entendia educação como um ‘(...) processos de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo’, (MORTATTI, 2004: 63).

Ainda de acordo com a autora o que se percebe é que esses discursos já apresentavam um novo rumo para as discussões apresentadas, ou seja, discutiam a modernização social, função e finalidade da escola. Cabe ressaltar que mesmo não se tratando de algo específico da alfabetização, já se configurava como uma semente que viria a brotar. Assim, aprender

a ler e escrever já naquele período significava o envolvimento com a atuação social, ou seja, ia além da simples aprendizagem do código.

As soluções sugeridas para se reverter esse quadro parecem reprisar as mesmas medidas que o criaram. Em outras palavras, pretende-se resolver a situação a partir de ações que não recorrem a outros meios, que não buscam novas saídas e que não vão a fundo nas causas geradoras do fracasso escolar. Esse fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como o seu próprio fracasso (FARACO, 2012).

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que se apresenta para reverter a situação da maioria das escolas brasileiras, cujas atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, a evasão, a discriminação, a exclusão (FARACO, 2012).

Souza (2010) explica então que a idade do ser humano, peso, sua altura, ver as horas no relógio e uma série de outras práticas que envolvem números no enunciado, dizem respeito a uma série de situações cotidianas que levam à matemática. Contudo, explica a autora, que quando se alega recorrer aos números, via de regra, não significa que os mesmos foram munidos de algum significado, ao contrário, a maior parte das vezes é comum que a única correspondência seja feita quando se pensa em números, sobre sua representação gráfica e não ao significado do mesmo.

“Por exemplo, podemos ver o gráfico ou código 9 mas ele é apenas a representação da ideia que se refere a nove unidades agrupadas de mesma espécie. O 9, assim como qualquer um dos algarismos do sistema de numeração decimal é parte de um sistema simbólico, criado pelo homem, que constitui a linguagem matemática. Sendo a matemática uma ciência abstrata de linguagem simbólica, pode-se dizer que para ler informações matemáticas não basta conhecermos sua linguagem, mas o sentido e significado da mesma” (SOUZA, 2010, s/p).

A autora prossegue ainda dizendo que a alfabetização matemática ocorrerá então quando a criança conseguir ler, compreender e realizar a interpretação destes signos e símbolos que são expostos na linguagem da disciplina, bem como manter uma consciência de atenção no sentido de desvelar significados que se encontram implícitos nesta linguagem.

Souza (2010) define a alfabetização matemática então como uma prática inicial da leitura e escrita matemática, isto é, da compreensão e interpretação dos conteúdos básicos desta disciplina, além de conseguir o aluno expressar-se por meio desta linguagem em especial. De modo que quando se é alfabetizado em matemática, o aluno pode compreender o que lê

e o que escreve, bem como o que entende sobre as noções elementares de aritmética, geometria e lógica. A autora explica então que:

“Quando o aluno não consegue a fundamentação matemática nas séries iniciais, dificilmente conseguirá avançar como deveria para as demais séries e conseqüentemente para os conteúdos mais complexos. Além disso, o bom relacionamento que as crianças têm com a matemática antes da escolarização, ainda que não possam assim denominá-la, pode ser comprometido se a escola não souber como trabalhar com a sistematização do conhecimento matemático que as crianças carregam consigo” (SOUZA, 2010, s/p).

Assim, as séries iniciais figuram como o espaço e o momento ideal para a inserção inicial das noções elementares não apenas da disciplina matemática, mas de diversas outras áreas do conhecimento, representando a concepção de uma base para conhecimentos posteriores que as crianças terão de agregar ao longo de sua carreira escolar, ao passo que, a forma como tais conteúdos iniciais serão trabalhados no espaço escolar, é determinante para o êxito ou fracasso dos alunos no desenvolvimento das disciplinas. No caso da matemática, em especial, nas séries iniciais o problema da falta de compreensão e baixo desempenho dos alunos parece ainda mais grave (SOUZA, 2010).

Os jogos como ação pedagógica na alfabetização matemática

Velasco (1996, p. 78) explica que, ao brincar, a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando ela não brinca, deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas, podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade, tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

Ainda de acordo com Velasco (1996), as brincadeiras abordam o desenvolvimento, bem como a socialização e a aprendizagem. É nesse momento que a criança tem prazer em realizá-las, pois permite a ela todo o desenvolvimento sem esforço. Independente da época e da cultura, as crianças sempre brincaram e brincam, ou seja, elas vão brincar e aprender da forma que mais gostam.

Assim, o lúdico é de grande importância para as crianças, pois sem distinção de idade ou classe social, estas atividades devem estar inseridas no contexto político pedagógico da escola. O lúdico compreende os jogos as brincadeiras e os próprios brinquedos, tanto as brincadeiras de antigamente, como as atuais, pois são de cunho educativo e auxiliam na aprendizagem dos alunos, assim como no convívio social. É com a interação que as crianças vão desenvolvendo suas criatividade e liberdades (BUENO, 2010).

Piaget (1978) afirma que o brinquedo manifesta o real para a realidade infantil e, com a brincadeira, a inteligência e sua sensibilidade estão se desenvolvendo. Portanto, a presença de atividades lúdicas na prática educativa, tanto na forma espontânea, como na dirigida, são educativas e devem ser exploradas. É justamente na fase espontânea que se constitui o brincar cotidiano da criança, que flui e é mobilizado a partir de questões internas do sujeito, sem nenhum comprometimento com a produção de resultados pedagógicos.

Outro grande colaborador para a compreensão do brincar como ferramenta de aprendizado foi Vygotsky (1989). Para ele, o ato de brincar é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, pois elas se relacionam de várias maneiras com significados e valores, dando, nas brincadeiras, um novo significado ao que vivem e sentem. Na brincadeira, as crianças reproduzem várias situações concretas de adultos. Nesse sentido, Bueno (2010) afirma que o educador deve utilizar as brincadeiras como ferramenta em suas aulas para facilitar o aprendizado, dando espaço para as brincadeiras lúdicas, pois elas auxiliarão no aprendizado das crianças.

Pode-se observar que as brincadeiras são, além de recreativas, uma das formas de comunicação e interação da criança consigo mesma, com as outras e com o mundo. Um dos papéis fundamentais dos adultos é o de estimular a criança através de músicas, sons de objetos, animais e elementos com cores. Brincar com a criança favorece a descoberta e, com o passar do tempo, vai evoluindo conforme o interesse da criança e o valor que ela dá ao objeto da brincadeira (BUENO, 2010).

Segundo Huizinga (2001), o jogo para criança não é igual ao jogo dos adultos. É preciso pensar que para a criança o jogo trata-se de um momento em que, em geral, ocorre aprendizagem. Já para o adulto, ele é um tipo de recreação. Para as crianças, o jogo tem muita importância, pois ela percebe que a brincadeira é uma ótima ideia para se aprender. O jogo também favorece a autoestima dos alunos, pois a brincadeira faz a criança adquirir mais confiança e isso vai fazer diferença na aprendizagem.

Sobre os conceitos que envolvem o ato de brincar, Kishimoto (1998) ressalta que o jogo, os brinquedos e as brincadeiras são termos que terminam se misturando. A existência de diversas brincadeiras e jogos, faz-de-conta, jogos simbólicos, sensoriais, motores, intelectuais, individuais, coletivos, dentre outros, mostram as multiplicidades das categorias de jogos. O jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança, tanto na criação como também na execução. Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar.

Tabanez e Silva (2013), por sua vez, explicam que o jogo tem um significado muito abrangente, com uma carga psicológica forte, pois revela a personalidade do jogador, já que a pessoa vai se conhecendo enquanto joga. Ele tem também uma carga antropológica porque faz parte da criação cultural de um povo, uma vez que tem resposta e identificação com a cultura.

O jogo é construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade, carregada de simbolismo, que dá sentido a si próprio, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações. Por essas razões, os educadores recorrerem ao jogo e o utilizam como recurso no processo ensino aprendizagem.

De acordo com Ferreira (1988, p. 377) o jogo pode ser definido como uma “atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou ganho. Brinquedo, passatempo, divertimento”. Assim, o jogo é considerado então como toda ação que envolve uma competição, onde existe sempre um objetivo que deve ser atingido, para que ao final seja definido um vencedor.

Brenelli (1996) expõe que os jogos como método de aprendizado infantil e desenvolvimento da criança são utilizados desde muitos anos, assim, explica que “A importância da criança aprender divertindo-se é muito antiga na história. Surge com os gregos e romanos, mas é com Froebel que os jogos passam a fazer parte central da educação, constituindo o ponto mais importante de sua teoria” (p. 19).

Atualmente, segundo Borin (1996) a matemática é considerada pelos alunos como uma disciplina repleta de complexidade e de difícil entendimento, de modo que tal sensação pode causar um bloqueio no aprendizado da matéria, justamente por conta desse modo como o aluno a encara.

Caso ocorra o dito bloqueio, como dizem Groenwald e Timm (2000) por mais que os docentes tentem, não é tarefa fácil transformar o pensamento destes educandos sobre a matemática, que sempre será relacionada com a dificuldade. Por este motivo os autores defendem que a utilização dos jogos nas séries iniciais do ensino fundamental, especialmente que envolvam as quatro operações, surge como uma alternativa efetiva a fim de minimizar estas dificuldades e os bloqueios perante a disciplina.

“Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. (...) a motivação é muito grande, notamos que ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (GROENWALD; TIMM 2000, p. 9).

O jogo é assim uma ferramenta de facilitação de extrema importância para ensinar as quatro operações. Sem que haja um aprendizado efetivo destas, o aluno certamente enfrentará problemas futuros para compreender qualquer conteúdo matemático a ser desenvolvido. Sobre este aspecto, Brenelli (1996, p. 28) acredita que:

“Utilizar jogos em contextos educacionais com crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem poderia ser eficaz em dois sentidos: Garantir-lhes-ia, de um lado, o interessante, a motivação, a tanto reclamada pelos seus professores, e, por outro, estaria atuando a fim de possibilitar-lhes construir ou aprimorar seus instrumentos cognitivos e favorecer a aprendizagem de conteúdos. Muitas vezes, pela pobreza de oportunidades, é lhes imputado um fracasso que traça para elas um caminho de desesperança, evasão e repetência”.

O autor prossegue dizendo que o aluno, para que absorva o conhecimento que a disciplina pretende transmitir, primeiramente precisa se interessar por ela, posteriormente sentir satisfação ao participar das aulas e, como consequência, sentir-se-á atraído também pelo conteúdo, uma vez que é justamente nas séries iniciais que a vida escolar inicia os primeiros conceitos acerca da matemática, onde o conhecimento começa a ser fomentado.

Brenelli (1996) explica ainda que é possível tornar a matemática mais prazerosa com a utilização de jogos e brincadeiras, especialmente para os alunos que encontram maiores dificuldades de aprendizado, para isto, o lúdico tem o poder de proporcionar uma situação favorável e resultados satisfatórios na absorção das quatro operações.

Assim, os jogos matemáticos transportam para a sala de aula algumas das vantagens que são de maior importância para o aprendizado: Identificar quais são os alunos que estão com dificuldades reais; verificar como o aluno demonstra que absorveu o conteúdo; criar uma competição sadia entre oponentes, uma vez que o fato de desejar vencer tende a abarcar mais esforços e ultrapassagem de limites; enquanto o jogo se desenrola é possível observar que o aluno direciona seu pensamento com maior criticidade, racionalidade e confiança, expressando-se de maneira clara e mais autônoma; não deve haver o medo do erro, uma vez que este é considerado necessário para atingir o conhecimento; há o envolvimento do aluno por conta da diferenciação do ritmo da aula, aprendendo até mesmo sem notar que o faz.

Contudo, o autor relembra que é preciso atenção para a escolha do jogo e também para sua aplicação, cuidados como: não fazer do jogo uma obrigatoriedade; eleger modelos de jogos onde o fator da sorte não interfira no andamento e nos resultados, possibilitando que vença o aluno que descobrir melhores estratégias para tal; fazer uso de atividades que envolvam mais de dois alunos, possibilitando assim a interação social entre estes; estipular regras que

podem sofrer alterações no decorrer da partida; trabalhar a questão da frustração por conta da derrota, que deve ser tratada de modo a minimizar o sentimento de fracasso; partir do docente um estudo sobre o jogo que se pretende aplicar, o que geralmente só é possível jogando. Tais pontos são cruciais para que seja possível lançar mão da alternativa dos jogos matemáticos, assim como o professor deve manter a atenção sobre a efetividade deste método, acompanhando se as respostas dos alunos estão realmente sendo satisfatórias perante esta ferramenta.

Deste modo, vale observar que a metodologia utilizada em sala de aula, sobretudo na aplicação dos jogos, deve ser munida e permeada por todo um planejamento intrínseco e rigoroso, além de uma postura coerente por parte de alunos e professores. Um exemplo disto é que uma aula tão somente expositiva demanda que os alunos permaneçam em silêncio, ao passo que uma aula que envolve diálogos, subentende que os alunos expõem suas ideias e debaterão junto ao professor (BRASIL, 2014).

“Não podemos exigir silêncio quando estamos trabalhando em grupos, bem como não é possível que uma aula expositiva seja desenvolvida com todos falando ao mesmo tempo. Ao utilizar os jogos na sala de aula, não é possível exigir silêncio, sobretudo quando trabalhamos com crianças. Muita conversa, risadas, gargalhadas, pequenas divergências e até gritos eufóricos, decorrentes da própria atividade do jogo, fazem parte da aula e devem ser compreendidos como parte importante do aprendizado naquele momento” (BRASIL, 2014, p. 6).

Deste modo, um jogo que inicialmente pode parecer apenas um meio de distração e lazer, pode acarretar todo um potencial engatilhador de situações-problema, ao passo que alguns jogos mais sofisticados podem demonstrar-se inapropriados para a prática pedagógica, ou mesmo de conteúdo insuficiente para o trabalho de alfabetização matemática (BRASIL, 2014).

Assim, os jogos mais simples de tabuleiro são os mais comuns de serem adaptados para trabalhos interessantes e preciosos de sequências numéricas, campo aditivo e campo multiplicativo, entre outras. Sendo que, por outro lado, um jogo cujo as regras são muito complexas, demanda um tempo precioso apenas para que seja compreendido pelos alunos, reduzindo assim seus potenciais (BRASIL, 2014).

METODOLOGIA DE PESQUISA

Sobre o método de pesquisa empreendido Lakatos e Marconi (1996, p. 15) definem que “Pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões

propostas, utilizando métodos científicos”, através desta ótica é possível notar que a pesquisa é algo mais amplo do que se imagina em um primeiro momento.

Segundo Santos e Caneloro (2006) existem duas naturezas diferentes para uma pesquisa metodológica, são elas, qualitativa e quantitativa. Sendo assim:

“A pesquisa de natureza qualitativa é aquela que permite que o acadêmico levante dados subjetivos, bem como outros níveis de consciência da população estudada, a partir de depoimentos dos entrevistados, ou seja, informações pertinentes ao universo a ser investigado, que leve em conta a ideia de processo, de visão sistêmica, de significações e de contexto cultural. [...] A pesquisa qualitativa é a que tem o objetivo de mensurar algumas variáveis, transformando os dados alcançados em ilustrações como tabelas, quadros, gráficos ou figuras. [...] Em geral, o instrumento de levantamento de dados mais adequado a este tipo de pesquisa é o questionário, em que questões fechadas correspondem a respostas codificadas”. (SANTOS e CANDELORO, 2006, p.71-72).

Desta forma, a natureza escolhida para a criação deste trabalho é qualitativa, buscando assim, levantar todas as informações teóricas a fim de se chegar à conclusão, utilizando-se de abordagem exploratória através de pesquisa do tipo bibliográfica para colher e avaliar os dados, as pesquisas bibliográficas podem ser através de obras ou artigos científicos. (GIL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das pesquisas empreendidas a fim de compor o presente artigo, foi possível compreender que é uma ação governamental, por meio do PNAIC, que as crianças até os oito anos de idade, ou o 3º ano do ensino fundamental, estejam plenamente alfabetizadas em língua portuguesa e matemática, de modo que na cartilha de definição do programa em alfabetização matemática do PNAIC, constam os jogos como uma ação pedagógica de extrema efetividade neste sentido de alfabetizar os alunos dentro desta disciplina.

Deste modo, pelo estudo da bibliografia existente, foi possível constatar que os jogos matemáticos podem ser altamente eficazes para o aprendizado nas séries iniciais. Isto ocorre porque, como as crianças nesta etapa estão iniciando sua vida escolar, tomando conhecimento sobre os primeiros conceitos da matemática, podem apresentar algumas dificuldades, o que torna preciso que o docente tenha criatividade no momento de implementar medidas que aproximem à matemática da realidade que o aluno conhece, o brincar.

Quando o aluno toma contato com este tipo de atividade, encontra oportunidade de aprender ou de aprimorar seu conhecimento através do jogo, o que torna sua conquista pelo

conhecimento divertida e satisfatória. Assim, o transporte de atividades alternativas para o universo escolar, para o espaço da sala de aula, pode renovar o fôlego do aprendizado nos alunos e também nos professores. O jogo matemático tende a estimular o raciocínio, uma vez que o aluno precisa alcançar seu próprio conhecimento, o que é crucial para estes indivíduos que estão iniciando sua vida escolar, tornar o hábito de aprender positivo e prazeroso, perpetuando este interesse pelo restante de sua trajetória escolar.

Foi possível constatar ainda que os jogos matemáticos oferecem uma alternativa ideal para que a escola saia de seu status mecanicista, valorizando sim a teoria, mas sem deixar de lado à prática. Isto pode tornar melhor o método de ensino, especialmente da disciplina de matemática que, embora tenha tamanha importância no cotidiano de qualquer pessoa, na escola acaba sendo uma das mais rechaçadas pelos alunos.

Constatou-se também que, geralmente alunos que apresentam dificuldades em matemática nas séries mais avançadas, é porque possuem dificuldades desde o ensino básico, desde as quatro operações fundamentais da matemática. Os jogos podem auxiliar justamente na solidificação do aprendizado das operações, tornando o ensino mais atrativo, já que será diferente de uma aula regular, porém, com o mesmo conteúdo educativo e os mesmos propósitos de uma. Muitas vezes é possível notar a falta de interesse de alguns alunos e professores no aprendizado, o que não se torna um sentimento totalmente descartável, uma vez que as escolas, especialmente de natureza pública, tendem a possuir um currículo pedagógico muito engessado, com poucas oportunidades que deem autonomia ao docente na execução de atividades diferenciadas.

Esta deficiência acaba por promover um universo educacional onde reina o pacifismo, o professor, cansado do desinteresse dos alunos, também passa a se sentir desmotivado no ensinar, o aluno, perante o mecanismo de aulas extremamente desinteressantes para sua necessidade de atividade, também negligencia seu próprio aprendizado, o que acaba se refletindo de maneira negativa em todo o restante de sua trajetória escolar e mesmo em sua vida adulta. Por este motivo, a aplicação das atividades lúdicas, como os jogos matemáticos tendem a ser um elemento motivacional tanto para o docente quanto para o aluno, já que ambos têm um momento da semana, ou dentro de algum outro determinado período, para se desvencilhar dos métodos regulares de ensino e aprendizagem, podendo então tomar contato com uma atividade diferenciada, interativa, estimulante.

Conclui-se o presente artigo com a crença de que tanto objetivo geral quanto específicos foram atendidos, bem como a problemática de pesquisa foi solucionada. Contudo, como não era de intento, o assunto não fora esgotado, fora dado um primeiro e importante passo para

o fomento de conhecimento e estímulo para o aprofundamento no tema, que pode ser feito em estudos posteriores, que visem corroborar, refutar ou complementar as constatações obtidas até o momento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Brasília: DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: DF, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: DF, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRENELLI, R. P. O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas: Papirus, 1996a.

BUENO, E. Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELI_ZANGELA%20BUENO.pdf>. Acesso em: jul. 2015.

FARACO, Carlos A. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1988.

GIL, A. L. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROENWALD, Cláudia Lisete Oliveira e TIMM, Ursula Tatiane. Utilizando Curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula. Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, 2000. Disponível em: <<http://www.somatematica.com.br/artigos/a1/>>. Acesso em: jul. 2015.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A origem dos jogos. In: Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, V. dos.; CANDELORO, R. J. Trabalhos acadêmicos uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: Editora Age, 2006.

SOUZA, K. do N. V. de. Alfabetização matemática: considerações sobre a teoria e a prática. Revista de Iniciação Científica da FFC. v. 10, n. 1, 2010.

TABANEZ, A. M.; SILVA, E. B. Desafios e descobertas em aprender brincando na educação infantil. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss14_04.pdf>. Acesso em: Jul. 2015.

VELASCO, C. G. Brincar: o despertar psicomotor, Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

ESCOLA E FAMÍLIA TRABALHANDO A FAVOR DO ALUNO DISLEXO

Mariane Maria Da Luz Andrade

RESUMO

A função da educação é de prover o desenvolvimento pleno do aprendiz, que tem garantido por lei um atendimento especializado e gratuito, mas é inegável que o apoio familiar colabora ainda mais para um melhor resultado do tratamento em conjunto com o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar de especialistas. Para o portador de dislexia que possui tamanha estrutura, o caminho se torna mais fácil para superar os desafios quanto ao seu aprendizado e a sua interação com o meio.

O PAPEL DO PROFESSOR

Para Coll (1995), o professor, encontra-se normalmente diante de um grupo de aluno com diferentes níveis de desempenho escolar. Com isso, o professor necessita direcionar um olhar flexível à singularidade do aluno, compreendendo a natureza das dificuldades de aprendizagem apresentadas, comprometendo-se em conduzir a sua prática docente de maneira coerente visando o avanço educacional do aluno.

De acordo com pesquisas relacionadas às intervenções pedagógicas apropriadas para o aluno disléxico, tem como tarefa primordial por parte do professor resgatar a autoconfiança do aluno para que ele valorize seus pontos fortes e supere os obstáculos pertencentes à dislexia. Os estudos mostram que o professor deve acolher e respeitar o disléxico em suas diferenças, sem vê-lo como digno de dó, trabalhando-lhe a autonomia como forma de torná-lo mais capaz.

O professor empenhado e capacitado entra com um papel essencial na vida desse aluno, sendo a figura que lhes propicia segurança e motivação. Essa relação afetiva do professor com o aluno e vice versa, estabelece o envolvimento prazeroso pela aprendizagem e que impulsiona à procura de maior aperfeiçoamento e novos atalhos, frente às dificuldades.

Cabe ao professor refletir e revisar a sua prática, recorrendo as mais variadas estratégias e métodos de ensino e encontrar a melhor que se adapta às condições do aluno. A flexibilidade

Mariane Maria Da Luz Andrade

é um ponto forte que o professor necessita desenvolver e praticar, ao lidar com um portador de dislexia, não convém pressioná-lo quanto à realização de tarefas seja de qualquer natureza, é mais produtivo fazer críticas construtivas o estimulando ao aperfeiçoamento das mesmas.

Quando se trata de aprendizagem, há muitos fatores que favorece e estimula a aquisição da linguagem falada e escrita, no caso da dislexia, um deles, é o ambiente acolhedor livre de qualquer rejeição, onde haja respeito às capacidades e limites do disléxico e também as expectativas cabíveis do professor em relação ao nível que o aluno consegue alcançar.

O APOIO FAMILIAR AO PORTADOR DE DISLEXIA

Para Topczewski, o suporte dado na sala de aula, não é suficiente, pois, requerem a participação e o auxílio dos familiares e responsáveis, no desenvolvimento do disléxico, a seguir alguns procedimentos que podem ser adotados:

- acompanhamento diário da leitura assistida, em voz alta;
- ler junto, possibilitando a melhora da percepção e da fluência;
- ler alternadamente, o disléxico e o familiar, estimulando e incentivando a realização das tarefas, para que não sejam abandonadas gente às dificuldades;
- dividir a tarefa em partes para não ficar cansativa e render mais;
- usar mais recursos visuais que facilitem a compreensão dos textos;
- textos gravados ajudam a memorização de certas tarefas;
- aceitar a escrita em letras de forma;
- evitar os ditados, pois escutar e escrever é uma tarefa mais difícil;
- permitir que a aula seja gravada para ouvi-la posteriormente;
- não atenuar os erros;
- elogiar os acertos;
- não se deve solicitar refazer uma atividade por conta dos erros gráficos;
- estimular que reveja a tarefa feita;
- fazer avaliações mais orais que escritas;

A abrangência da inclusão escolar é muito ampla, portanto a capacitação dos profissionais de ensino e a sua educação continuada são condições obrigatórias para o sucesso acadêmico do aluno³.

Topczewski cita que os pais dos disléxicos apresentam algumas resistências em aceitar as dificuldades apresentadas pelos seus filhos portadores do distúrbio, passando a responsabilizar de certa forma às imaginárias deficiências das estratégias pedagógicas da escola.

E também, que os pais devem ser adequadamente esclarecidos à respeito de toda a situação em que o disléxico está envolvido, com isso a ansiedade e as cobranças diminuem, favorecendo às relações em torno de todo o trabalho assistencial ao disléxico.

Embora a dislexia não tenha cura, a avaliação adequada, a orientação competente e o tratamento responsável são fatores fundamentais para o sucesso futuro do disléxico⁴.

Conforme Diniz (2007), os pais ou responsáveis pelo disléxico, que não buscam conhecer sobre o assunto, sentem-se frustrados por não saber o que fazer para ajudar a criança. É importante que o responsável se comprometa a acompanhar o desenvolvimento do disléxico, que por sua vez, sente-se seguro por saber que recebe apoio e orientação eficazes, em outras palavras, as dicas que eles recebem quando surte efeito, significa para o disléxico que ele é cada vez mais capaz de conquistar sua autonomia, por isso, a importância de orientar com fundamentos relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia ainda não está popularizada, a falta de informações específicas diante dos vários tipos de dificuldade de aprendizagem é um ponto que requer evolução tornando o conhecimento a respeito desse distúrbio mais acessível para a compreensão de todos os interessados.

Nota-se

Fica evidente que o disléxico necessita de uma equipe multidisciplinar de profissionais, formada pelo psicopedagogo, fonoaudiólogo e psicólogo para tratá-lo. O trabalho dessa equipe continua na escola com o primordial papel do professor na promoção do saber, pois,

³ Topczewski Abram (2010). Dislexia: Como lidar? – pagina 59

⁴ Topczewski Abram (2010). Dislexia: Como lidar? – pagina 55

é na sala de aula que as dificuldades em torno da dislexia se evidenciam, tanto por parte do professor quanto por parte do portador do distúrbio da leitura e da escrita, devendo-se estabelecer uma conexão mais estreita com o aluno, compreendendo as necessidades e os limites do disléxico, e ter com isso subsídios para intervir adequadamente favorecendo o processo de ensino e aprendizagem com uma atitude inclusiva livre de qualquer rejeição.

Diante das dificuldades pertencentes à dislexia, faz-se necessário o preparo do professor para essa realidade, estando consciente das possibilidades e restrições desse distúrbio, contudo poder aplicar com maior precisão estratégias fundamentadas nas reais necessidades do indivíduo para ampliar o seu potencial.

O aluno disléxico requer atenção principalmente na parte pedagógica, já que o mesmo apresenta alguma complicação na aquisição da leitura e da escrita, sendo assim, as intervenções pedagógicas devem estar apoiadas em conhecimentos seguros para que se possa surtir um efeito positivo resultando o progresso e permanência escolar do aluno.

É crucial para o sucesso escolar do portador de dislexia, que o professor busque o conhecimento, estude e reflita sobre como lidar com as dificuldades apresentadas pelo distúrbio, entendendo que o aluno possui sua peculiaridade para aprender, detendo-se de competências consistentes para intervir de maneira adequada, propiciando um ambiente acolhedor e persistente.

Portanto, todos os aspectos acerca da dislexia, dos quais engloba o próprio distúrbio de leitura e escrita, a formação inconsistente do docente, a falta de estrutura no atendimento especializado, o comprometimento e a busca pelo conhecimento dos interessados e envolvidos com um disléxico, são desafios que se colocam para a escola, e devem ser abarcados com extrema urgência, capacidade e competência, para que se consiga superá-los.

A formação continuada dos professores é uma questão que deve ser vista e efetivada com mais valorização, visto que, é um caminho garantido para a superação da atual situação catastrófica do índice escolar.

A compreensão e o comprometimento com a evolução do educando, são essenciais para garantir um futuro mais justo para as crianças de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC Dislexia. *Orientações para o trabalho com disléxico em sala de aula*. Disponível em: <http://www.abcdislexia.com.br/dislexia/dislexico-sala-de-aula.htm>, acesso em 30 out. 2012.

ABD (Associação Brasileira de Dislexia). *Definição da Dislexia*. Disponível em: http://www.dislexia.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=72, acesso em 23 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 1996.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. *Dislexia do desenvolvimento: definição, intervenção e prevenção*. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/59.htm>, acesso em 10 set. 2012.

COLL, C. J. TEBEROSKI, A. Aprendendo português. São Paulo : Ática, 2000.

DINIZ, Maria dos Milagres Fernandes. Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem. Dissertação (mestrado em educação). Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert07/Maria%20do%20Milagres%20Fernandes/Maria%20dos%20Milagres%20Fernandes.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2013.

MASSI, Giselle. *A dislexia em questão*. 2ª. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

TOPCZEWSKI, Abram. *Dislexia: Como lidar?*. São Paulo: All Print, 2010.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DE COMPORTAMENTO ATRAVÉS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renato de Brito Pereira

Resumo

Este artigo explora o uso da arte como meio de inclusão e desenvolvimento emocional de crianças com transtornos de comportamento na educação infantil. Através de atividades artísticas como pintura, escultura e música, as crianças são incentivadas a expressar suas emoções de maneira não verbal e simbólica, promovendo assim o autoconhecimento, a autorregulação emocional e o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, a participação em projetos artísticos colaborativos facilita a cooperação e a empatia entre os alunos, contribuindo para um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor.

Palavras-chave: arte, transtornos de comportamento, educação infantil, autorregulação emocional, inclusão

Introdução

A inclusão de crianças com transtornos de comportamento através da arte na educação infantil representa um campo de estudo e intervenção que vem ganhando reconhecimento crescente no contexto educacional contemporâneo. Compreender o potencial terapêutico e educacional das atividades artísticas para esses indivíduos requer uma análise profunda das interações complexas entre expressão criativa, desenvolvimento emocional e aprendizado social.

A arte oferece às crianças um meio único de explorar e comunicar suas emoções, pensamentos e experiências de maneira não verbal e simbólica. Para crianças com transtornos como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) ou TOD (Transtorno Opositivo Desafiador), cujas dificuldades comportamentais muitas vezes estão ligadas a desafios na regulação emocional e na interação social, as atividades artísticas proporcionam um espaço seguro e estruturado para a expressão pessoal (Malchiodi, 2012). Este ambiente facilita a exploração de emoções complexas que podem ser difíceis de articular verbalmente, promovendo assim um maior autoconhecimento e habilidades de

autorregulação emocional (Gardner, 1983). Além dos benefícios emocionais, a participação em atividades artísticas colaborativas, como projetos de arte em grupo ou improvisações musicais, incentiva a cooperação, a comunicação e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais (Nordoff & Robbins, 2007). Ao criar e compartilhar obras de arte, as crianças aprendem a considerar as perspectivas dos outros, cultivando empatia e fortalecendo suas conexões interpessoais (Kaplan, 2000). No contexto educacional, a integração da arte não se limita apenas ao desenvolvimento emocional e social, mas também promove habilidades cognitivas e acadêmicas. A criatividade estimulada pelas atividades artísticas fomenta a imaginação, a resolução de problemas e o pensamento crítico, essenciais para o sucesso acadêmico e para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Hinz, 2009). Portanto, explorar o uso da arte na educação infantil como uma ferramenta de inclusão e desenvolvimento integral das crianças com transtornos de comportamento é fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizado rico, diversificado e adaptativo. Este estudo busca não apenas investigar os benefícios específicos das intervenções artísticas, mas também destacar a importância de abordagens inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade de experiências e habilidades de cada criança. Ao integrar a arte de forma significativa no currículo educacional, estamos não apenas enriquecendo o ambiente de aprendizado, mas também promovendo uma educação mais equitativa e acessível para todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais. Portanto, este texto visa explorar o impacto transformador da arte na vida das crianças com transtornos de comportamento, enfatizando seu papel essencial na promoção do bem-estar emocional, no desenvolvimento de habilidades sociais e na facilitação do sucesso acadêmico. Ao reconhecer e apoiar o potencial criativo de cada criança, podemos construir um futuro mais inclusivo e empático, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de florescer e contribuir plenamente para a sociedade.

Uso da arte para melhorar a autorregulação emocional em crianças com transtornos de comportamento

Para abordar o uso da arte na melhoria da autorregulação emocional em crianças com transtornos de comportamento, é essencial compreendermos a relevância das intervenções terapêuticas não convencionais nesse contexto. Segundo Bowlby (1984), a arte possibilita

uma forma de expressão não verbal que facilita a comunicação de emoções e pensamentos que podem ser difíceis de articular verbalmente. Nesse sentido, a utilização de técnicas artísticas como pintura, escultura e música pode proporcionar um canal alternativo para a criança externalizar suas emoções de maneira segura e estruturada (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002). A pintura, por exemplo, permite que a criança expresse suas emoções de forma simbólica, criando imagens que representam seus sentimentos internos de maneira visualmente acessível (Malchiodi, 2012). Dessa forma, o processo artístico não apenas facilita a expressão emocional, mas também pode ajudar na identificação e na compreensão das emoções, promovendo assim a autorregulação emocional (Kaplan, 2000). Além da pintura, a música também desempenha um papel significativo no contexto terapêutico. Segundo Nordoff e Robbins (2007), a improvisação musical pode ser particularmente eficaz na melhoria da comunicação emocional e na regulação afetiva de crianças com dificuldades comportamentais. A música proporciona um espaço seguro e estruturado onde as crianças podem experimentar e expressar uma ampla gama de emoções, promovendo assim a autoconsciência emocional e a capacidade de autorregulação.

No entanto, é importante ressaltar que as intervenções artísticas devem ser conduzidas por profissionais capacitados, como terapeutas artísticos ou musicoterapeutas, que possuem formação específica para trabalhar com crianças em contextos clínicos (Hinz, 2009). A supervisão adequada é fundamental para garantir que as atividades artísticas sejam seguras e terapeuticamente eficazes, respeitando sempre as necessidades individuais de cada criança.

Além dos benefícios terapêuticos diretos, o uso da arte como ferramenta de intervenção também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas das crianças. Segundo Malchiodi (2012), as atividades artísticas promovem a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas, habilidades que são essenciais para o desenvolvimento global da criança, incluindo sua capacidade de lidar com desafios emocionais e comportamentais. Portanto, ao integrar técnicas artísticas no tratamento de crianças com transtornos de comportamento, os profissionais da saúde podem não apenas facilitar a expressão e a compreensão das emoções, mas também promover o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais essenciais para o bem-estar e o ajustamento psicossocial das crianças a longo prazo (American Art Therapy Association, 2017).

Eficácia das atividades artísticas para promover a empatia em crianças com dificuldades comportamentais

Para discutir a eficácia das atividades artísticas na promoção da empatia em crianças com dificuldades comportamentais, é necessário explorar o papel transformador que a arte pode desempenhar no desenvolvimento socioemocional desses indivíduos. Segundo Davis (2017), a empatia envolve a capacidade de compreender e sentir as emoções dos outros, o que é crucial para estabelecer relações interpessoais saudáveis e para o desenvolvimento de habilidades sociais. Para crianças com dificuldades comportamentais, o engajamento em atividades artísticas oferece uma plataforma segura para explorar e expressar emoções, desenvolvendo assim a sensibilidade emocional necessária para a empatia (Malchiodi, 2012).

De acordo com Malchiodi (2012), a arte proporciona um meio não verbal e simbólico para a expressão emocional, permitindo que as crianças desenvolvam uma maior consciência das suas próprias emoções e das emoções dos outros. Através da pintura, escultura, música e outras formas de expressão artística, as crianças podem explorar perspectivas emocionais diferentes e aprender a reconhecer e validar as experiências emocionais dos colegas e amigos (Kaimal, Ray & Muniz, 2016). Estudos indicam que atividades artísticas colaborativas, como projetos de arte em grupo ou improvisações musicais, podem facilitar a cooperação e a comunicação entre crianças com dificuldades comportamentais (Nordoff & Robbins, 2007). Através da criação conjunta e da interação artística, as crianças aprendem a colaborar, a compartilhar ideias e a considerar as perspectivas dos outros, habilidades essenciais para o desenvolvimento da empatia e para a melhoria das relações interpessoais (Kaplan, 2000). Além disso, a arte proporciona um espaço seguro para a exploração de temas complexos, como a diversidade cultural e as diferenças individuais, que são fundamentais para o desenvolvimento de uma empatia genuína e inclusiva (Gardner, 1983). Ao criar e interpretar obras artísticas que refletem diferentes experiências e pontos de vista, as crianças podem expandir sua compreensão do mundo e desenvolver uma sensibilidade mais ampla e empática em relação aos outros (Freedman, 2003). Portanto, ao integrar atividades artísticas no ambiente educacional e terapêutico de crianças com dificuldades comportamentais, os profissionais podem não apenas promover o desenvolvimento emocional e social desses indivíduos, mas também cultivar habilidades

fundamentais de empatia que são essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico a longo prazo (American Art Therapy Association, 2017).

A arte como meio de expressar e gerenciar emoções em crianças com transtornos de comportamento

Para compreender o papel da arte como meio de expressar e gerenciar emoções em crianças com transtornos de comportamento, é fundamental explorar como essa forma de expressão pode oferecer benefícios terapêuticos significativos. Segundo Malchiodi (2012), a arte proporciona um canal seguro e eficaz para a expressão de emoções complexas e muitas vezes difíceis de articular verbalmente. Para crianças com transtornos de comportamento, como déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou transtorno opositivo desafiador (TOD), a pintura, escultura, música e outras formas de arte oferecem uma plataforma para explorar sentimentos, pensamentos e experiências de maneira não verbal e simbólica (American Psychiatric Association, 2013). Através da criação artística, as crianças podem externalizar emoções reprimidas ou confusas, facilitando assim o processo de autoconhecimento e autoregulação emocional (Hinz, 2009). Segundo Gardner (1983), as habilidades artísticas permitem que as crianças expressem suas emoções de maneira criativa e individualizada, promovendo um maior entendimento de si mesmas e de suas interações com o mundo ao seu redor. Além disso, a arte oferece um meio estruturado para a exploração de questões emocionais profundas e complexas, muitas vezes associadas a transtornos de comportamento. De acordo com Fonagy, Gergely, Jurist e Target (2002), a capacidade de simbolizar e representar experiências emocionais através da arte não apenas facilita a expressão emocional, mas também promove o desenvolvimento da função reflexiva e da capacidade de mentalização das crianças, habilidades essenciais para o manejo adequado das emoções e para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. Estudos indicam que intervenções terapêuticas baseadas na arte podem ser especialmente eficazes na melhoria da autoestima e na redução de comportamentos disruptivos em crianças com transtornos de comportamento (Kaplan, 2000). Ao criar obras artísticas, as crianças recebem feedback visual tangível de suas emoções e experiências internas, o que pode ajudá-las a desenvolver uma maior consciência emocional e a explorar estratégias adaptativas para lidar com desafios emocionais. Além dos benefícios individuais, atividades artísticas colaborativas também podem promover

a interação social e a construção de habilidades de comunicação entre crianças com transtornos de comportamento (Nordoff & Robbins, 2007). Ao participar de projetos artísticos em grupo, as crianças têm a oportunidade de compartilhar experiências, trabalhar em equipe e desenvolver empatia pelos outros, contribuindo assim para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas e para a inclusão social. Portanto, ao integrar a arte como parte integrante de programas terapêuticos e educacionais para crianças com transtornos de comportamento, os profissionais podem não apenas facilitar a expressão e o gerenciamento de emoções, mas também promover um desenvolvimento emocional saudável e o bem-estar geral desses indivíduos a longo prazo (American Art Therapy Association, 2017).

Considerações finais

Ao refletirmos sobre o papel da arte como meio terapêutico para crianças com transtornos de comportamento, percebemos o potencial transformador dessas intervenções não convencionais no contexto educacional e clínico. Através das diversas formas de expressão artística, como pintura, escultura e música, as crianças não apenas encontram um canal para a livre manifestação de suas emoções, mas também desenvolvem habilidades essenciais para o manejo adequado desses sentimentos complexos. A pintura, por exemplo, permite que as crianças representem simbolicamente suas experiências internas, proporcionando-lhes uma linguagem visual para explorar e comunicar emoções que podem ser difíceis de verbalizar (Malchiodi, 2012). Da mesma forma, a música oferece um espaço estruturado onde as crianças podem experimentar uma variedade de emoções e aprender a regular suas respostas afetivas (Nordoff & Robbins, 2007). Essas atividades não apenas promovem a autoconsciência emocional, mas também fortalecem a capacidade de autorregulação, habilidade crucial para o desenvolvimento socioemocional das crianças (Fonagy et al., 2002). Além dos benefícios individuais, as atividades artísticas colaborativas fomentam a interação social e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (Kaplan, 2000). Ao participar de projetos de arte em grupo, as crianças aprendem a colaborar, a compartilhar ideias e a considerar as perspectivas dos outros, fortalecendo assim sua capacidade de empatia e contribuindo para um ambiente inclusivo e solidário (Davis, 2017). É fundamental destacar que o sucesso das intervenções artísticas depende da competência dos profissionais envolvidos, como terapeutas artísticos e musicoterapeutas, que possuem

o treinamento e a sensibilidade necessários para adaptar as atividades às necessidades individuais de cada criança (Hinz, 2009). A supervisão especializada garante não apenas a segurança durante as sessões, mas também a eficácia terapêutica das intervenções, maximizando os benefícios para o desenvolvimento emocional e comportamental das crianças.

Ao integrar a arte de forma sistemática nos programas educacionais e terapêuticos, podemos oferecer às crianças com transtornos de comportamento uma abordagem holística que não apenas aborda suas dificuldades emocionais, mas também fortalece suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais (American Art Therapy Association, 2017). Este enfoque não apenas complementa, mas enriquece os métodos tradicionais de intervenção, proporcionando um caminho mais completo e inclusivo para o crescimento e o desenvolvimento desses jovens.

Em conclusão, as atividades artísticas não são apenas uma forma de expressão, mas uma poderosa ferramenta terapêutica que pode abrir novos caminhos de autoconhecimento, regulação emocional e desenvolvimento pessoal para crianças com transtornos de comportamento. Ao investir nesses recursos criativos e educacionais, estamos investindo no potencial de cada criança para se tornar não apenas mais resiliente emocionalmente, mas também mais conectada consigo mesma e com os outros, preparando-as para um futuro mais promissor e integrado na sociedade.

Referências

American Art Therapy Association. (2017). Art therapy: Enhancing emotional intelligence in children. Recuperado de <http://www.arttherapy.org/>

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Davis, M. H. (2017). Empathy: A social psychological approach. New York, NY: Routledge.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). Affect regulation, mentalization, and the development of the self. New York, NY: Other Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.

Hinz, L. D. (2009). *Expressive therapies continuum: A framework for using art in therapy*. New York, NY: Routledge.

Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy, 33*(2), 74-80.
doi:10.1080/07421656.2016.1166832

Kaplan, F. F. (2000). *Art, science, and art therapy: Repainting the picture*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.

Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy (2nd ed.)*. New York, NY: Guilford Press.

Nordoff, P., & Robbins, C. (2007). *Creative music therapy: A guide to fostering clinical musicianship*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

A HISTÓRIA E A FORMAÇÃO FAMILIAR EM TORNO DA CRIANÇA

Izabel de Fatima Cazita Alves

RESUMO

O presente capítulo pretende abordar a visão que se tinha da criança até a idade média e a partir deste momento a mudança de mentalidade em relação a ela. A forma como era vista, a indiferença com que era tratada e até a maneira de ser vestida. E assim, o surgimento de uma família que centrada na criança, busca uma educação fora do âmbito familiar. Com essa nova percepção da infância, nasce a escola.

Palavras-chave: Formação da criança; Idade Média; Escola.

Como era vista a criança na Idade Média

Durante a idade média o período que chamamos de infância, era bastante reduzido. Compreendia ao período em que a criança era totalmente dependente do adulto. A partir do momento em que as crianças tinham o mínimo de autonomia física, já eram misturadas aos adultos, pulando assim as fases da juventude. A passagem da criança pela sua família e pela sociedade se dava de forma insignificante, sendo assim era muito difícil que adultos fossem sensibilizados pela existência das crianças. Esse fato acontecia devido ao enorme número de nascimentos e conseqüentemente das mortes destas mesmas crianças, antes de completarem cinco ou seis anos. Não havia como evitar as mortes por causas naturais, doenças ou até mesmo por dormirem junto aos seus pais e serem sufocadas em meio a eles durante a noite. Conforme Philippe Ariès (1981), no prefácio de seu livro História Social da criança e da Família, pagina XV: “ Os bispos proibiam com uma veemência que dá o que pensar que as crianças fossem postas para dormir na cama dos pais, onde muitas vezes morriam asfixiadas “.

Não existia até o século XVI uma preocupação em registrar nascimentos. O que importava de fato não era a idade e sim quem era a pessoa e a que família ou cidade pertencia. E essa

Izabel de Fatima Cazita Alves

preocupação era clara quando já estavam na idade adulta. Os períodos que marcavam a existência humana chamados de “idades da vida” eram estudados na idade média cientificamente e divididos segundo seus autores. Segundo Ariès(1981, p.6) “os textos da Idade Média sobre esse tema são muitos”. O que importa salientar é que para quem viveu aqueles anos difíceis, a vida era cíclica, tinha uma continuidade. Chegar à idade adulta e envelhecer era privilégio de poucos, dada a grande mortalidade na época. Quanto mais cedo saíssem da infância, seria melhor. Fato de que haviam sobrevivido a muitas intempéries. Tudo o que precisavam saber, dava-se pela aprendizagem com os adultos próximos. Aprendiam um ofício para ajudá-los na sobrevivência da família, ou iam morar em outras casas também no intuito de trabalhar.

A arte é um retrato dos tempos. Ela tem o poder de nos levar ao futuro ou de nos fazer entrar no túnel do tempo nos revelando o passado, seus costumes e a maneira como nossos antepassados viam o mundo. O que temos na arte medieval sobre as famílias nos revelam dados importantes que exemplificam nosso trabalho. A arte medieval até por volta do século XII ignorava a infância, naquele mundo não existia espaço para as crianças. Os artistas não representavam em suas obras a figura da criança como conhecemos hoje, querendo revelar seus encantos, sua graciosidade e brincadeiras espontâneas. Eram miniaturas, ou caricaturas, verdadeiros homens em tamanho reduzido e sem nenhuma característica da infância, sem diferença de expressão ou traços, e isso é encontrado na maioria das obras representando famílias nas épocas passadas. Tudo indica que as primeiras obras de arte com representações mais realistas das crianças são próprias da arte grega, ou seja bem antes da idade média, onde a figura de Eros⁵ era exuberante. Então podemos concluir que nesse mundo a infância é ignorada e isso significa que os homens dos antigos séculos, mais precisamente os homens da idade média, não se importavam com a infância e que para eles, esta fase da vida não tinha interesse e nem realidade. Isso nos provoca pensar que para eles a infância era apenas um período de transição para a idade adulta e que passava rápido e do qual nem se lembravam. Conforme Ariès (1981, p.17):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência. É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo.

⁵ Eros – deus grego do amor. Também conhecido como cupido. (Bulfincht, Thomas, Ediouro RJ, 2002 O livro de ouro da Mitologia: história de deuses e heróis).

Essa figura da criança passou a mudar quando surgiu a representação do “anjo adolescente” no século XIII. Era a imagem de um rapaz jovem, não de uma criança pequena. “Um clérigo, educado para ajudar nas missas”, (Ariès, 1981, p.18). Possivelmente destinado a ser uma espécie de seminarista. Naquele tempo, ainda não havia seminários para formação de clérigos. Isso cabia à escola latina.⁶ Por esta razão crianças que sabiam ler, eram destinadas a ajudar nas missas. Nestas obras já se pode identificar que os traços já ficaram mais delicados e graciosos. Distante daquelas figuras disformes que faziam de adultos em miniatura para representar a infância. Essa forma de representação permaneceu durante todo o século XIV e podem ser observados nas obras italianas de Fra Angelico, de Botticelli e de Ghirlandajo.

Na segunda metade do século XII aparece a segunda forma de representar a criança, que é bem relevante na história da arte, que é a representação da figura do menino Jesus ou de Nossa Senhora Menina. Desta vez de uma maneira mais realista e mais sentimental. A ligação com o culto à Virgem Maria, o mistério da maternidade e a vida do menino Jesus, inspirou por assim dizer muitas obras com cenas familiares e também religiosas, com cenas bíblicas demonstrando que havia um sentimento em relação à infância. Retratando a infância religiosa, mostravam a vida cotidiana como o nascimento, o banho, a vestimenta. E mais tarde o tema da educação, com lições e leitura de crianças santas como Jesus, São João, São Tiago.

Ainda não vemos nas pinturas, nas esculturas e demais expressões da arte a presença da criança “sozinha”. Sempre a vemos como parte integrante de um contexto maior. Misturada aos adultos nas festas, nos jogos, nas apresentações e nas reuniões para passeios ou trabalhos. Pois nos séculos XV e XVI sua presença era “engraçadinha”. Quase um enfeite. Existia para o deleite dos adultos que se encantavam com sua presença. Nunca fora o modelo de um retrato ou de uma pintura, revelando fatos de sua vida real. Não havia Gravuras que mostrassem a celebração de um acontecimento marcante da vida infantil, como o nascimento, ou o batizado. Que revelasse algo de um determinado momento que fosse realmente importante na sua existência. Conforme Ariès (1981), a banalização referente ao sentimento em relação à infância se devia a que:

⁶ Escola Latina – uma escola ligada à igreja Católica do Ocidente destinada a jovens clérigos e que ensinava Latim. (WWW.priberam.pt/dipo em 13/10/2012 as 19:25hs)

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. Havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática... (Ariès 1981, p.21) “Perdi dois ou três filho pequenos, com tristeza, mas sem desespero. (montaigne, Essais, II,8).

Neste sentido entendemos que não é surpreendente o fato de que se faziam muitas crianças para que se conservassem apenas algumas delas, e que a perda era algo quase natural. Pois era muito comum nas famílias, a morte de crianças, por diversas razões. Principalmente porque não havia controle de doenças. As epidemias que são em nossos dias, comumente diagnosticadas e tratadas, eram a causa de muitas mortes. E o que dizer da higiene. Não se fazia relação entre ela e o fato de se ter saúde. Esses detalhes passavam aquém das crianças; hoje sabidas as que mais sofrem com a falta de cuidados básicos por sua pouca imunidade. Sabe-se também que muitas destas crianças foram enterradas no jardim de suas casas. Conforme o Historiador Ariès (1981, p.22): “consta que durante muito tempo se conservou no país Basco o hábito de enterrar em casa, no jardim, a criança morta sem batismo”.

Por essas afirmações, podemos concluir que aqueles homens e mulheres da idade média, sentiam sim a perda de seus filhos. Mas esse sentimento era socializado por todos, por ser muito comum. Quase toda família havia perdido um, ou vários, ou quem sabe todos os filhos, portanto, compartilhavam a dor da perda com a comunidade. Não se pode afirmar que eram simplesmente insensíveis. Era a vida e como ela se apresentava.

No século XVII aparece uma novidade, retratos de crianças que aparecem sozinhas. Vários pintores famosos fizeram retratos de pequenos príncipes, de filhos de senhores poderosos e de gente simples também. Era moda, todos queriam um retrato de família, de ter uma lembrança de seus filhos ainda pequenos. Percebemos neste momento da história, que a consciência comum, dá lugar a uma nova maneira de observar as crianças. Isso se deve a uma cristianização dos costumes. Ao valor dado ao batismo, de que todos teriam uma alma imortal, e não seria diferente com as crianças.

Concluimos portanto, que a partir do século XIII, tem início as primeiras descobertas sobre a infância. Sua evolução através dos séculos pode ser observada através da arte. Principalmente nos séculos XV e XVI. Com o passar do tempo seu desenvolvimento tornou-se mais significativo e numeroso. E que no século XVII, os adultos se interessavam muito

mais pelos pequenos, referindo-se às crianças dando-lhes novos nomes, como bambino, pitucho, bebê, e que havia quem registrasse a fala das crianças com suas peculiaridades.

O Traje Infantil

Durante os séculos XIII a XVI, digamos, por quatrocentos longos anos, não havia roupas destinadas ao público infantil. Do nascimento até começarem a andar, usavam os “cueiros”. Não era propriamente uma vestimenta e sim, faixas onde as crianças eram enroladas. Deixando-as firmes para serem carregadas. Assim que iam ao chão, que começavam a andar, lhes colocavam uma vestimenta muito parecida com a dos adultos. Nota-se portanto, a indiferença e a pouca importância que se dava a esta época da vida. Conforme nos mostra Ariès (1981, p.32) em seu livro: “Nada, no traje medieval, separa a criança do adulto. Não seria possível imaginar atitudes mais diferentes com relação à infância”.

A roupa na Idade Média distinguia a hierarquia e a classe social das pessoas, era possível saber pela roupa, ou seja pelo traje, de onde a pessoa era. As crianças eram vestidas como um pequeno adulto, representando a sua classe social através da vestimenta. Os tecidos finos e delicados como a seda, e enfeitados com fios de ouro, ou pedras preciosas, vestiam os ricos. Os pobres se vestiam com túnicas simples. Isso é mais um ponto que mostra hoje através da história a visão que se tinha da infância. Aos poucos foi se revelando o progresso dessa maneira de ver a infância e o sentimento com relação a criança. Vale lembrar que não havia sequer distinção entre roupas femininas e masculinas “...Luís XIII não gostava que sua irmã usasse um vestido igual ao seu: tinha ciúmes...” (Ariès 1981, p.34). Isso ocorreu no século XVII. Como já havíamos comentado no seguimento anterior deste capítulo, as crianças passam a ser retratadas e pintadas sozinhas e aparece então a preocupação das famílias em apresentá-las também com um traje diferente ao dos adultos. As famílias nobres e abastadas agora vestiam seus filhos de uma forma peculiar e essas mudanças são observadas nas obras de arte que nos foram deixadas através dos tempos.

Como brincavam as crianças na Idade Média

Nos estudos de Philippe Ariès (1981), sobre a vida cotidiana das crianças da Idade Média e seus costumes, podemos observar que não havia distinção entre brincadeiras de adultos e de crianças. Se nos causa certo espanto verificar que naquela época não se importavam com o traje que elas usavam, não sofriam demasiadamente com sua morte precoce e não guardavam seus pertences para ter sua lembrança, neste caso vemos muitos pontos favoráveis a elas. O fato de participarem das festas junto aos adultos, das brincadeiras que hoje chamamos exclusivamente de brincadeiras infantis, aproximavam muito as pessoas, sejam elas jovens, adultos ou crianças.

As brincadeiras, jogos e danças que existiam no passado eram patrimônio de todas as pessoas. Não havia como hoje, separação por idade, sexo, divisão entre pequenos e grandes, pobres ou ricos. Era muito comum os empregados e senhores participarem das danças na sala de visitas. As crianças viviam e se misturavam entre os adultos. Após as refeições cantavam, jogavam até altas horas. Cavalos de pau, pião, bola, xadrez, arco, jogos de malha e até mesmo jogos de carta e de azar, faziam parte do universo infantil, como era comum entre os adultos. Meninos e meninas brincavam de boneca, de esconde-esconde e ouviam histórias em meio aos adultos nas reuniões noturnas. O texto abaixo de Philippe Ariès (1981), ilustra bem o fato das crianças estarem em meio aos adultos nas brincadeiras e festividades, trata-se de Luís XIII, futuro rei da França:

Dança a Guargalhada, a sarabanda e desempenha papéis nos balés da corte. Aos cinco anos assiste às farsas, e aos sete às comédias. Canta, toca violino e alaúde... Enfim, participa das grandes festividades coletivas que eram as festas religiosas e sazonais: o Natal, a festa de maio, São João... Parece portanto, que no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e jogos reservados às crianças e as brincadeiras e jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos. (p. 46)

As comunidades eram mobilizadas na preparação das festas sazonais. Dos jogos e danças. As chamadas festas sazonais, são aquelas que marcam as estações do ano, como a chegada da primavera, ou aquelas que celebram as colheitas e também festas religiosas. Eram verdadeiras reuniões familiares, com música e instrumentos. Aliás, a música e a dança ocupavam um lugar de destaque na vida cotidiana. Entre os nobres existiam os concertos de câmara⁷ e entre os populares, rodas musicais onde tocavam gaita e dançavam ao som

⁷ Concerto de Câmara – Apresentação Musical composta por um pequeno grupo de instrumentos ou de vozes que tradicionalmente podiam acomodar-se nas câmaras (salas) de um palácio.

do realejo e da rabeça.⁸ “As crianças praticavam a música desde muito cedo”. Ainda pequenino Luís XIII cantava canções, que não pareciam em nada com as cantigas de roda infantis de nossos últimos dois séculos”. (Ariès 1981, p.57). O fato de estarem todos juntos e brincando, nos revela que naqueles tempos as brincadeiras guardavam muito simbolismo e seu caráter comunitário.

A Criança e a sexualidade

Nas sociedades antigas, as pessoas não se preocupavam em falar sobre sexo na frente das crianças. Não existia preocupação, ou sentimento de vergonha em ferir a inocência delas. Esses sentimentos são modernos e atuais. Era muito comum as pessoas brincarem com os órgãos genitais dos pequenos, para que dessem boas gargalhadas. E se isso acontecia na corte, na casa dos reis, podemos concluir que era uma brincadeira comum. Vejamos abaixo alguns trechos do livro de Philippe Ariès (1981, p. 76):

Luís XIII ainda não tem um ano: Ele dá gargalhadas quando sua ama lhe sacode o pênis com a ponta dos dedos” (pag. 75). “Ao se levantar, de manhã, não quis nem por nada vestir a camisa e disse: camisa não, primeiro quero dar a todo mundo um pouco de leite do meu pênis; as pessoas estenderam a mão e ele fingiu que tirava leite, fazendo pss...pss; deu leite a todos e só assim deixou que lhe pusessem a camisa.

As crianças na idade Média, ouviam e viam de tudo o que os adultos faziam em relação as atividades sexuais. A preocupação com relação ao respeito com que esses assuntos deviam ser tratados e conseqüentemente falados longe dos pequenos, simplesmente não existiam. Eram ignorados. A inocência não era ligada à infância. Eles se casavam muito jovens, era comum as meninas se casarem aos 12 anos e os meninos aos 13 anos. É difícil aceitar estas situações na sociedade atual, hoje meninos e meninas nesta faixa etária, ainda são crianças para nós. Podemos imaginar as dificuldades que esses pequenos adolescentes enfrentavam como a vida matrimonial, a gravidez precoce e tantos outros desafios pertinentes à idade adulta e à maturidade. Com a reforma religiosa no século XVII, e a criação de muitas escolas, a mudança de hábitos com referência aos assuntos sexuais, e outros relativos à moral se tornaram bastantes difundidos.

⁸ Realejo e Rabeça – são instrumentos musicais. O realejo toca uma música predefinida quando se gira uma manivela. A Rabeça parece um violino.

Vemos claramente neste fato, que muda a preocupação com relação às crianças. Uma atitude nova frente aos acontecimentos que eram tão normais e corriqueiros à infância. Estudaram o comportamento sexual das crianças, tópicos como masturbação e ereção, virgindade, foram associados por alguns a sentimentos de pecado e culpa. E por outros estudos mais próximos da doutrina moderna ligados a estágios de desenvolvimento da sexualidade. Percebemos assim, uma mudança significativa em separar o adulto da criança e a percepção de que elas passavam por fases de desenvolvimento. Este trecho do livro pode nos ajudar a compreender esses fatos:

Como preservar a infância deste perigo? Através do conselho do confessor, mas também através da modificação dos hábitos da educação e do estabelecimento de um novo comportamento em relação às crianças. Dever-se-á falar-lhes sobriamente, utilizando apenas palavras castas. Deve-se evitar que as crianças se beijem, se toquem com as mãos nuas ou se olhem durante as brincadeiras. (ARIÈS, 1981, p.81)

Vários manuais pertinentes à instrução dos pequenos foram criados para auxiliar professores, pais, clérigos, estimulando assim, uma norma de conduta antes nunca imaginada para crianças. A literatura antes propriedade dos adultos, passa a ser pensada para as crianças e muitos livros foram adaptados à leitura infantil e outros praticamente proibidos para elas. A mudança de mentalidade com relação às crianças durante a idade média e depois, não só com suas vestes, mas também com sua lembrança e a educação formal foram cruciais para entendermos a criança hoje e seu papel dentro da vida familiar.

A Escola

Segundo Ariès (1981) na idade média a escola e o colégio eram destinados apenas a um pequeno numero de clérigos e nesse período não havia separação por idade. As crianças eram isoladas durante o período de formação moral e intelectual, instruídas por uma disciplina bem autoritária e ficavam separadas da sociedade dos adultos. A idade dos alunos não importava. Nos textos da época pouco se menciona a preocupação em registrar a idade dessas crianças. “É muito raro encontrar nos contratos de pensão (pagamento feito pelos pais para garantir a aprendizagem dos filhos), a data em que nasceram”, (Ariès, 1981 p.107). A cerca disso podemos concluir que alunos entravam para a escola com mais ou menos 10 anos de idade.

Nesse período, não se achava estranho que um adulto que necessitado de aprendizado, frequentasse as aulas misturado a um público infantil, era natural, pois o que importava era apenas o conteúdo que estava sendo ensinado. A escola era um comércio e muitas vezes um professor roubava os alunos do outro.

Poucos alunos viviam com seus pais, a maioria deles viviam em regime de pensão, que poderia ser a casa do mestre, ou de um padre ou cônego, e segundo as condições do contrato feito pelos pais. Num mesmo quarto dormiam vários alunos, e não havia separação por idade, como temos hoje. Eram muitos alunos, jovens e velhos, que misturados nas salas de aula faziam suas lições e ao cabo destas, fugiam ao controle do mestre, então eram abandonados a própria sorte. Havia alunos que faziam parte de uma família de clérigos, e de certa forma eram observados com mais atenção do que os outros, por existir entre eles um compromisso de confiança e segurança de aprendizado.

A real importância que damos à idade cronológica nos dias de hoje, em nada se parecia na idade média. As pessoas nasciam, cresciam e terminavam suas vidas indiferentes a este fato. Eram tão resistentes às mudanças e às transformações sociais, que pareciam parados no tempo. Por isso não nos surpreende o fato de na escola estarem juntos crianças, jovens e adultos, pois como sempre a escola é reflexo do seu tempo histórico e não seria diferente naquela época. Essa preocupação com a diferença de idade que existia na idade média, só se fez fundamental no século XIX e em nossos dias. Segundo Philippe Ariès, (1981 p. 108 e 109):

E esta escola, com grande multidão de alunos, jovens e velhos, estava lendo o capítulo sobre as construções". Essa promiscuidade de idades hoje nos surpreende, no entanto, os medievais eram tão pouco sensíveis a ela que nem a notavam. Mas como poderia alguém sentir a mistura de idades quando se era tão indiferente à própria ideia de idade? Assim que ingressava na escola a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos.

As escolas particulares que eram limitadas e ameaçavam o domínio da escola da Catedral, foram se multiplicando. Os cônegos se sentiam intimidados com este tipo de ensino que aumentava a cada dia e impuseram limites às novas escolas. Cabia a elas, ensinar apenas a gramática rudimentar. Tempos depois foram se multiplicando cada vez mais as escolas autorizadas e muitas vezes não havia recursos que fossem suficientes, logo, para eles a rua era suficiente. Em geral, o mestre alugava uma sala, e ali colocava seus alunos. As escolas eram independentes umas das outras, o chão era forrado com palha, que os alunos

utilizavam para sentar. Bancos escolares foram usados somente a partir do século XIV. Cada mestre esperava em sua sala como comerciantes esperam seus fregueses. Ainda no século XV, os mestres se dirigiam ao mesmo tempo às crianças, jovens e adultos que faziam parte de seu público. Até o século XIII, os colégios eram espécies de abrigos para crianças pobres, e eram mantidos por doadores, esses colégios tinham regras monásticas.

Não se ensinava em colégios, só a partir do século XV que essas pequenas comunidades chamadas “colégio” se tornaram institutos de ensino, não apenas para aqueles que eram bolsistas, mas, para boa parte da população. Desta forma, todo o ensino das artes passou a ser ministrado nestas instituições. A organização do ensino em colégios, tornou-se o modelo das grandes escolas do século XV e XVII, também para o colégios dos jesuítas, os colégios dos doutrinários e dos oratorianos.

A partir do momento em que se estabeleceram regras de disciplina definitivas completou-se a evolução que transformou a escola medieval que era constituída apenas de uma simples sala de aula para o colégio moderno. Este modelo, que era muito mais complexo, não era apenas voltado para o ensino das disciplinas, da educação formal, mas também de vigilância e enquadramento da juventude.

Também podemos afirmar que essa evolução da instituição escolar está ligada a evolução do sentimento da infância. De início era perfeitamente normal que se misturasse as idades, mas em determinado momento surgiu uma repugnância nesse sentido, iniciou-se a separação entre alunos pequenos e grandes. Porém essa distinção não parou aí. Alunos que estudavam lógica e física formam separados dos alunos que estudavam disciplinas de artes. Mesmo que a idade de alguns deles lhes permitisse exercer fora da escola, algumas funções de adultos. Essa separação, embora favorecesse as crianças, em especial as menores, não tinha a intenção de separá-las como crianças e sim como estudantes-clérigos. Então não era a intenção que se distinguisse crianças de adultos a fim de criar um regime infantil pois não se tinha conhecimento desse tipo de regime. Desejava-se apenas “proteger os estudantes das tentações da vida leiga” (Ariès, 1981, p.111), proteger a sua moralidade.

Os educadores da época se inspiravam nas fundações monásticas do século XIII. Os estudantes não eram comprometidos por nenhum voto, porém, enquanto estivessem estudando deveriam se submeter ao modo de vida dessas comunidades em que viviam e por esse motivo as crianças e jovens eram separadas da sociedade que continuava

misturando as idades, os sexos e as condições sociais. Essa era a situação ao longo do século XIV.

Em 1452, o Cardeal d'Estouteville falava da responsabilidade moral que os mestres tinham com relação aos alunos. Então passou a tratar-se tanto da formação moral como da instrução do aluno, então impunha-lhes uma disciplina estrita. Era uma disciplina parecida com o colégio tradicional, modificada num sentido mais autoritário e mais hierárquico. O colégio se tornou então um instrumento de ensino para jovens e crianças.

No século XV e sobretudo no século XVI, o colégio ampliou seu público, ao invés de uma minoria de clérigos letrados, se abriu a um número crescente de leigos, nobres, burgueses e também famílias de classes mais baixas. Desta forma, o colégio tornou-se parte essencial na sociedade. A instituição era formada de um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, etc. A partir daí as crianças eram submetidas a uma lei diferente da dos adultos.

Durante certo período podia-se observar que as carreiras mais brilhantes como a dos memorialistas era caracterizada por certa precocidade e a mesma era ligada ao sucesso, porém com o tempo essa admiração pela precocidade passou a ser repugnada. A partir daí se instalou a política escolar que eliminava as crianças pequenas, independentes de seus talentos, recusando a sua entrada na escola ou concentrando-as nas classes mais baixas ou também fazendo com que elas repetissem o ano. Começava então a distinção entre uma primeira infância mais longa e a infância escolástica.⁹ Sendo assim com essa intolerância à precocidade, marcaram e diferenciaram as idades: a primeira infância prolongada até os 10 anos. Crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 aos 18 anos e rapazes de 19 a 25 anos e permitiram que frequentassem as mesmas classes. Conforme Ariès (1981 p. 115).

Essas mudanças significativas e interessantes para a criança que agora era vista como pessoa, necessitada de todo tipo de cuidado e instrução, não pararam de mudar. Até o início do século XVIII o modelo de escola única, era o que todos almejavam para os filhos que pudessem chegar até ela. Aqueles que tinham condições de estudar passavam por este sistema único. Com o crescimento e desenvolvimento econômico, as diferenças de classes passou a exigir dois tipos de escolas. Não influenciada pela faixa etária de seus estudantes,

⁹ Infância escolástica – Segundo Philippe Ariès (1978), era sinônimo de estudante ou *écolier* para os meninos que frequentavam a escola; o período em que lá permaneciam denominava-se infância escolástica. Na Escolástica aprendiam o trívio: Gramática, Retórica, Dialética e o quadrívio: Aritmética, geometria, astronomia e música.

mas por sua classe social. No final do século XVIII, início da idade moderna, e do advento da classe burguesa (classe de pessoas enriquecidas através do comércio), surgem diferenças entre a criança burguesa e a criança do povo.

Uma nova visão de mundo passa a influenciar as pessoas, chamada Renascimento. A Fé é substituída pelo Racionalismo, o Antropocentrismo surge em oposição ao teocentrismo. Um grande progresso econômico e cultural acontece e influencia a escola. A Educação tornou-se uma exigência para a burguesia, que quer ser educada. Uma nova concepção do homem, uma nova imagem da infância e da família.

Surge esboços de uma teoria de educação, com reflexões pedagógicas importantes e renovadoras para a época. Podemos citar alguns: René Descartes(1596-1650), Comênio (1592-1670), Rosseau (1712-1778), Voltaire(1694-1778), John Locke (1632-1704). Suas ideias ressaltam as diferenças entre adultos e crianças, do direito à liberdade, da capacidade de pensar livremente, do uso da razão.

A Família

Segundo nosso pesquisador Philippe Ariès (1981) sem muita distinção entre o profano e o sagrado na idade média, a representação de família que temos são aquelas que remontam aos ofícios. O ofício do ser humano durante muito tempo era considerado pelas pessoas a principal atividade do ser humano. Aos historiadores modernos isso é muito natural, mas quem não gostaria de esquecer os seus trabalhos e poder criar outra imagem de si mesmo? Os homens de hoje não aceitariam que seus ofícios fossem retratados por artistas. Já na Idade Medieval as pessoas retratavam o valor sentimental que tinham sobre o seu trabalho, como se a sua vida se resumisse nele. As profissões variavam de acordo com as estações, e retratadas nos calendários de pedra e de vidro, nos vitrais das catedrais e nos livros de horas.¹⁰ A iconografia dos 12 meses do ano, foi posta no século XII, com algumas variações. Os meses vão sendo representados por figuras de camponeses e nobres. E sempre representando a figura masculina, nunca pela figura feminina.

¹⁰ Livros de horas - livro manuscrito, considerado um Best-seller medieval, que serviu de referência para a elaboração dos primeiros livros impressos. Eram populares, com frequência muito belos, com ilustrações que fornecem numerosas informações sobre a vida não só religiosa mas também social dos dias da Idade Média. John Harthan (apud livros...,1997,p.238) em Guerrero,Laura Klemz, 2007 – Livro de Horas Manuscritos, UFRJ.

Nos livros de horas do século XVI podemos observar a evolução nestas representações trazendo novas imagens. Primeiro aparece a figura da mulher, no livro de horas do Duque de Berry. Em outras cenas, a imagem aparece como em um interior, uma noite fria parece o homem sentado em frente a lareira se aquecendo com os pés descalço e a mulher ao seu lado, onde trabalha sossegada em sua roca.(Charles d' Angoulême)¹¹. A dama e seu amigo em um jardim fechado com muros(Charles d' Angoulême). A camponesa aparece com mais frequência e participa dos trabalhos dos campos com os homens (Berry, Angoulême). A mulher não era só uma figura cortejada, a mulher e a família participavam do trabalho e já viviam ao lado do homem, onde quer que ele estivesse.

As crianças ainda estão ausentes nas gravuras do século XV. Mas a intimidade de uma família aos poucos vai sendo retratada pelos artistas, mesmo que sutilmente e a pedidos tanto de ricos como de pobres.

A rua era um lugar onde se trabalhava, havia as conversas, os espetáculos, os jogos e etc. Porém por muito tempo, apesar de ser local importante na vida daquela época, as cenas que nela aconteciam eram ignoradas pelos artistas. Conforme Ariès (1981), no século XV, a rua tomou lugar nos calendários. No livro de horas de Turim¹² os meses de novembro e dezembro são ilustrados com o tradicional sacrifício do porco. Já aqui, ele se passa na rua, e os vizinhos estão diante de suas portas para observá-lo.. No livro de horas de Adelaide de Savoie¹³, aparece o mercado: moleques cortando as bolsas de donas-de-casa ocupadas e distraídas. Alguns homens descansam sentados no banco e distraem vendo os meninos jogarem na rua. Os artistas, em suas representações da vida privada, começariam a mostrar as ruas, antes de chegar nas casas, ou seja, dentro de casa. Com a rua, os jogos passaram a fazer parte das cenas de calendários: os jogos de cavalaria, os torneios, os jogos comuns, as festas folclóricas, como a árvore de maio. Os jogos não eram apenas distração, era a reunião de toda a comunidade ou o grupo: os jogos eram em família, entre vizinhos, classes de idade, entre paróquias e todos participavam.

Segundo Ariès (1981) a partir do século XVI, finalmente aparece um grande personagem nos calendários: a criança. No século XVI, ela aparece com muita frequência,

¹¹ Charles d'Angoulême (1573-1650) filho ilegítimo do rei Carlos IX da França, sua avó paterna era Catarina de Médici. Conspirando contra o rei da Espanha Filipe III, ficou preso na Bastilha por onze anos.

¹² Livro de Turim – Livro manuscrito por longo período, com várias ilustrações de vários artistas, incluindo as primeiras paisagens modernas. Possivelmente, Jan van Eyck (1389)

¹³ Adelaide de Savoie, duquesa de Borgonha, mãe do rei Luis XV da França.

particularmente nos Miracles de Notre Dame. No trabalho dos campos, não eram vistas crianças ao lado das mulheres, apenas algumas servem à mesa nos banquetes no mês de janeiro.

Também estão presentes no mercado do livro de horas de Adelaide de Savoie. Neste manuscrito, elas também aparecem brincando de jogar bolas de neve, atrapalham com sua bagunça o pregador na igreja e são expulsas. Nos últimos manuscritos flamengos do século XVI, as crianças se divertem alegremente. Com este novo olhar para o público infantil, percebe-se a importância que os artistas começam a dar às crianças. A distinção do comportamento delas em relação aos adultos, passa a fazer parte das representações históricas.

Nos calendários dos livros de horas de Hennessy e de Grimanni (famílias abastadas que pagavam por seus livros), imitam em detalhes a aldeia coberta de neve das Três Riches Houres do Duque Berry¹⁴, na cena o camponês corre para casa, para se unir as mulheres que se aquecem. A criança também aparece na pose de Manneken-Pis¹⁵, que irá se tornar frequente na iconografia da época, a criança urina pela abertura da porta. Nos livros de horas de Hennessy e Grimanni (citados acima), as crianças patinam no gelo, brincam na neve imitando os adultos nos torneios.

As novas representações trazem a mulher, o grupo de vizinhos e companheiros, e finalmente a criança. Ao longo do século XVI, ainda viria uma última transformação muito importante, a criança se tornaria uma iconografia da família, representando a primeira fase nas “idades da vida”.

Havia duas maneiras de representar a idade da vida, mas a mais comum e a mais popular, representava as idades nos degraus de uma pirâmide, que subia do nascimento à maturidade e descia até a velhice e a morte. Os pintores mais considerados da época, recusavam-se a adotar esta imagem ingênua. E adotavam a representação das três idades da vida sobre a forma de uma criança, alguns adolescentes, e em geral um casal e um velho.

A hierarquia familiar, cenas do cotidiano, a mesa da família reunida. Tudo isso mostra como que o contexto envolvendo a família passa a ter uma importância maior. É bem verdade que

¹⁴ Três Riches Houres do Duque Berry - O livro de horas do Duque de Berry (1340-1416), filho do rei da França João II, foi ricamente ilustrado, com 512 páginas. Provavelmente o mais belo e importante livro de horas do século XV. Demandou quase 100 anos de dedicação. Representa entre outros, os meses do ano com seus trabalhos agrícolas.

¹⁵ Manneken-Pis (garoto a urinar) é um monumento da cidade de Bruxelas na Bélgica de 1619. Trata-se de uma pequena fonte em bronze de um menino a urinar para a bacia da fonte.

elas sempre existiram. Estamos enfatizando a forma como ela foi se moldando na história e a importância que se dava a esta instituição.

Observamos que com a organização da sociedade, a criação de empresas, e a necessidade de trabalho crescente, as famílias foram se adaptando a esses novos tempos, inserindo seus membros em diversos seguimentos da sociedade. A existência de um patrimônio formado pelos integrantes da família, eram muitas vezes deixados a cargo do filho mais velho, ou do mais querido. Isso gerava um desconforto entre os outros filhos que necessitavam se igualar ao filho mais velho. Esses são exemplos da tradição familiar que durante muito tempo, foi de grande importância na sociedade. Com tantas mudanças sociais e individuais no decorrer do tempo, a família foi deixando de ser um organismo social e passou a ser um grupo fechado. Responsável por educar, cuidar e manter seus membros. Tendendo a se preocupar em criar relações afetivas entre si e cuidar da intimidade e conforto de todos.

No segundo capítulo vamos abordar sobre a educação. Seu conceito e a diferença entre a educação familiar e escolar.

A EDUCAÇÃO FAMILIAR E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Conceito de Educação

O presente capítulo pretende abordar o conceito de educação, as diferenças entre educação familiar e educação escolar. No capítulo anterior, tratamos de retratar a infância. A formação de uma identidade, que antes não existia. Uma construção humana que através dos tempos foi sendo moldada tanto no aspecto individual quanto social. Com o surgimento da escola, a família e a comunidade, já não são a única forma de aprendizado. Passa-se para um ensino sistematizado e focado em conhecimentos formais, estruturados e com aspectos científicos, diferenciando assim a educação que se tem em casa, com a família e a educação que se adquire na escola.

Uma vez que no século XVIII a criança era vista como um adulto em miniatura e participava de todas as suas atividades sem distinção de idade ou tipo de atividade, como vimos em Ariès (1981), temos em contrapartida uma preocupação e um olhar diferente no século XX

e em nossos dias. No Brasil, especificamente, entre os anos de 1988 e 1990 ocorreram mudanças nas Leis de proteção à criança e ao adolescente, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13/07/1990. E de forma abrangente a outros países com a Assembleia Geral da ONU, que abordou os direitos das crianças. A Constituição Brasileira promulgada em 1988, foi um marco, quando as crianças puderam sem distinção de etnia, classe social, ou qualquer tipo de discriminação passar de indivíduos sem direito a voz, a sujeitos com direitos assegurados por lei, uma vez que se trata de seres humanos em plena formação.

Essa garantia imposta pela lei favoreceu a criação de órgãos que passaram a fiscalizar os direitos das crianças e dos adolescentes como os Conselhos Tutelares, a Vara da Infância e de Juventude e a punição com pena prevista em lei para a exploração do trabalho infantil e a pedofilia.

Segundo Paro¹⁶ (2010, p. 22), o termo educação tem quase sempre na linguagem usual das pessoas, ou seja, no senso comum, sinônimo de ensino. Esse senso comum a que ele se refere perpassa a imprensa, a sociedade e até aqueles que estão nos meios acadêmicos. Quando falamos da educação associada a valores morais, à prática de bons ou maus costumes nos referimos à educação reservada às famílias, o saber que se aprende no lar. Quando nos dirigimos ao contexto de informações orientadas, ao domínio de conteúdos e das disciplinas teóricas, essa educação cabe exclusivamente à escola.

Esta é a visão que, segundo Paro (2010, p. 86), tem permeado nossa vida por séculos. A escola pela qual passamos e que não nos proporcionou grandes conhecimentos. Porém ele nos ensina que a Educação é muito mais que isso. “A educação é um trabalho humano que tem como fim produzir um ser humano histórico” (pag.91).

Para Brandão (1993, p.20) a educação acontece em todos os ambientes em que o educando frequenta, e ninguém pode escapar da educação, em casa, na escola, na rua, igreja, ou qualquer outro meio em que esteja, pois passamos por todos eles e sempre nos envolvemos de alguma maneira com algum tipo de aprendizado. A educação ocorre em todos os ambientes e não apenas com professores profissionais e em estruturas organizadas com

¹⁶ Vitor Henrique Paro é professor titular na Faculdade de Educação da USP, onde exerce docência e pesquisa, coordena o GEPAE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar). Foi pesquisador Senior na Fundação Carlos Chagas e Professor Titular na PUC-SP. É autor de vários trabalhos na área educacional, alguns deles utilizados neste trabalho e constando das referências.

fins escolares, então não temos processos formalizados de ensino como base única do conceito de educação. Já há muito tempo a educação acontece de forma natural e espontânea, as meninas aprendiam com as mulheres mais velhas das tribos indígenas e os meninos da mesma forma.

Baseados nos autores pesquisados Brandão (1993) e Paro (2010), entendemos a definição de educação, o processo de aquisição de conhecimentos adquiridos e socializados por indivíduos de uma mesma sociedade, que se perpetuam de geração em geração, tornando seus conviventes muito próximos em relação aos costumes, a língua, a cultura, influenciando seu pensamento, seus sentidos e emoções. De uma forma mais abrangente a Educação ampliando os conhecimentos pessoais e culturais do indivíduo e da sociedade a que pertence, o leva a buscar e adquirir novos conhecimentos. Entendendo e abrindo um universo de possibilidades quando ele se depara com outra realidade, outros povos, outras culturas. Isso torna o processo educativo atraente ocasionando mudanças sociais, emocionais e intelectuais nas pessoas.

Se assim não for, educação será a simples passagem de conhecimentos de quem sabe para quem não sabe. “Quem sabe é provedor de conteúdos” (Paro, 2010, p.21). É como falar da educação bancária de Paulo Freire, em que alunos são apenas depósitos em que o professor enche de conteúdos, sem avaliar a quantidade, a qualidade, a forma, a pessoa e as suas potencialidades.

Educação Familiar

Conforme (Brandão, 1993), pensar em educação nos remete quase sempre ao contexto escolar. Pensar assim é quase natural, pois a escola por sua excelência, é o local privilegiado para ensinar e aprender. Mas nem sempre foi assim, antes da escola surgir, lá na idade média, tudo que se aprendia fazia parte do universo familiar. Era o lar, local e fonte de aprendizado. As famílias perpetuavam o ofício que tinham de geração em geração. O ofício, portanto o trabalho que a família exercia era aprendido de pai para filho. A transferência de saber, não se fazia em situações escolares e sim em relações e processos sociais e familiares.

Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar. Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, toda a relação entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem.

O texto de Brandão, nos faz pensar nesta relação de valores impregnados no ato de ensinar e aprender, para a aprendizagem realizada no seio familiar, não havia essa distinção. Eram as famílias que deviam se preocupar com a formação dos filhos e que esta se confundia com o ofício, o trabalho de cada um. “A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes [...] era essa a ideia de educação” (Ariès, 1981, p.193).

Com o advento da escola, a separação entre o que se aprende na escola e a educação que se têm em casa, foram aos poucos demarcadas e bem separadas, tornando-se coisas bem distintas. Isso se perpetuou através dos tempos passando a senso comum. As pessoas acreditam que existe mesmo uma separação latente e que cada um tem uma função específica. A escola ensina e a família educa em valores.

Porém com a mudança de perfil da família, conforme Paro (2010), que podemos citar: elevação do custo de vida, busca por mais qualidade de vida, influência dos meios de comunicação social através de propagandas de produtos inacessíveis e o ingresso da mulher no mercado de trabalho, entre outros, são aspectos que influenciaram a mudança da educação familiar. Com a mulher fora de casa, a educação dos filhos foi delegada a parentes, vizinhos, empregados e principalmente às escolas, o que tornou a distinção que citamos acima, estanques. A escola tem sido a provedora, que além de ensinar, tem que dar conta da falta de educação em valores que as famílias estão deixando de propiciar.

As famílias são a porta de entrada para a aprendizagem humana. Não importa o tipo de família a que estamos nos referindo, pois existem além da mudança de perfil que nos referimos acima, a de inúmeras combinações: a família tradicional, a de um membro provedor (pai ou mãe), a de recasados com filhos de ambos os lados, a de homossexuais, a de avós. Portanto, é no seio familiar que o ser humano nasce e assimila seus primeiros conhecimentos e constrói ou não laços afetivos que vão influenciar em seu comportamento.

É na parceria entre escola e família que está a chance da melhoria para a qualidade do ensino que permite à sociedade ter cidadãos críticos, éticos e mobilizados para um mundo melhor.

É Paro (1997, p.30) que nos faz repensar este aspecto fragmentado entre escola e família.

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano.

Educação Escolar

A busca pelo saber científico é a base de toda construção do conhecimento acadêmico. É a escola que abre o leque para o aluno desse saber universal produzido e reproduzido pelo homem em detrimento do saber particular. Ela amplia todo e qualquer conhecimento que o aluno traz de sua experiência pessoal, social e cultural e deve procurar meios humanos, tecnológicos e espaciais para fazer com que o aluno supere o senso comum, conforme Paro (2010, p.21).

O ensino por disciplinas, fragmentado e dividido impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar, e é essa capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino sistematizado, a de ligar o todo as partes. Segundo Edgar Morin (2000), a escola está condicionada a lidar com certezas, com explicações para tudo. Porém ela não lida com as incertezas. Não as trata com a devida atenção. Mas, são as dúvidas, o desconhecido que deveria mover as mentes na busca de novas experiências, de ousar saber o que tem além da escola, o que nos trouxe até aqui e onde queremos chegar. A definição de Brandão (1993) é a que mais nos ajuda a compreender o ato de educar:

Desesperar da ilusão de que todos os seus avanços e melhoras dependem apenas de seu desenvolvimento tecnológico. Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no ato político que luta no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo. E é bem possível que até mesmo neste “outro mundo”, num reino de liberdade e igualdade buscada pelo educador, a educação continue sendo movimento e ordem, sistema e contestação. O saber que existe solto e a tentativa escolar de prendê-lo num tempo e num lugar. A necessidade de preservar na consciência dos “imaturos” o que os “mais velhos” consagram e, ao mesmo tempo, o direito de sacudir e questionar tudo que está consagrado, em nome do que vem pelo caminho (p.110).

Os sete saberes necessários a educação

Neste trabalho não podemos deixar de citar o pensador Edgar Morin (2000), que definiu os sete saberes necessários à educação do futuro, inovando o pensamento tradicional em educação, principalmente no contexto escolar, onde o saber é estanque. Levando educadores a repensar a forma de ensinar às crianças os conteúdos antes todos separados, pensando a transversalidade, ou seja, propor a transformação do meio em que se vive. Religando os saberes, os professores pode trabalhar em várias disciplinas eixos temáticos (a interdisciplinaridade), possibilitando pensar um assunto de várias formas. Para Edgar Morin (2000), o conhecimento está interligado, “há que derrubar as barreiras que impedem a união do saber como um todo”, que foi separado em diversas disciplinas, como se elas não fossem elos de uma mesma corrente.

A educação tem nos dias de hoje o que se chama de sete buracos negros, que são completamente ignorados e por sua vez fragmentados nos programas educativos. São eles: O conhecimento, Conhecimento pertinente, Identidade humana, Compreensão humana, Incerteza, A condição planetária e por último a Antropo-ética¹⁷.

O primeiro buraco é o chamado conhecimento, toda situação de ensino proporciona um conhecimento ao educando, porém nunca é explicado ao aluno o que de fato é o conhecimento, apesar de sua extrema importância, pode-se dizer que os maiores problemas são o erro e a ilusão. A grande maioria das crenças do passado possuem erros de ilusão, sendo assim podemos afirmar que no passado nos iludimos quanto se trata de mundo e realidade, e isso se torna tão importante pois o conhecimento nunca será a espelho da realidade, o conhecimento é uma interpretação, uma tradução, e toda a tradução é passível de erros e temos então que explorar a possibilidade do erro, só assim poderemos ter a compreensão da parcial da realidade.

¹⁷ Antropo-ética conceito criado pelo pensador e teórico contemporâneo Edgar Morin (1921) autor de “La Méthode”, 1973, (em português O Método). Refere-se ao ser humano, não apenas percebido como um indivíduo, mas formado na junção de três elementos a saber: indivíduo/sociedade/espécie, que se relacionam mutuamente, onde o homem se vê como parte do todo e tendo consciência que seus atos e ideias trazem impacto para o planeta e para a humanidade.

O segundo buraco é o conhecimento pertinente. Nosso seguimento é um ensino disciplinar, o que ajuda muito a formar o conhecimento e são insubstituíveis, porém, a conexão entre as disciplinas é invisível, é preciso ter uma visão que seja capaz de formar esse conjunto como um todo. O que faz o conhecimento pertinente não é a quantidade nem a sofisticação das informações e sim dar ao educando a possibilidade de contextualizar o conhecimento, então será considerado um conhecimento pertinente. O ensino fragmentado que conhecemos hoje faz com que o educando perca a sua capacidade natural de contextualizar.

O terceiro buraco da educação é a questão da identidade humana, quando se fala em biologia podemos falar sobre o ser humano biológico, quando se fala em psicologia podemos falar em ser humano psicológico, porém a realidade humana é indecifrável, somos humanos e fazemos parte de uma espécie e ao mesmo tempo fazemos parte de uma sociedade, porém ao mesmo tempo temos a sociedade como parte integral de nós seres humanos, quando falamos que somos parte de uma espécie entende-se que a espécie também é parte e depende de nós. O relacionamento entre indivíduo-sociedade-espécie é como um ciclo, um depende do outro para existir. Antigamente acreditava-se que o ser humano deveria dominar o mundo mas hoje já se sabe que o real missão é transformar e civilizar o mundo em que vivemos. Sendo assim é necessário ensinar que somos uma unidade com três destinos, somos indivíduos, porém, cada um de nós é parte de uma sociedade e também da espécie *Homo Sapiens* e somos parte de uma sociedade que sem nós não existiria. O ser humano é múltiplo, porém é uma unidade e é importante que todos possam compreender. Ai se dá a importância da literatura e poesia no processo, a literatura pode ser considerada uma escola de vida para os adolescentes e é também um meio de adquirir conhecimento, a literatura também aborda as relações humanas, emoções, o familiar e o meio social e tem por sua vez uma força avassaladora para esse compreender a complexidade humana.

O quarto buraco é a compreensão humana, não se ensina nas disciplinas fragmentadas sobre a compreensão com o ser humano, como compreender o amigo, um vizinho ou parente, compreender é ter mais que um elemento de explicação e vai além disso pois a compreensão abrange também a questão da empatia e identificação. É preciso compreender a compaixão e compaixão significa sofrer junto ai sim se dá a verdadeira comunicação do ser humano. Em uma sociedade em que o individualismo ganha força cada vez maior a compreensão está sendo colocada de lado, isso alimenta a rejeição do outro, egocentrismo e a questão da responsabilidade individual. O grande empecilho da compreensão é a falta de percepção sobre a complexidade humana.

O quinto buraco é a incerteza, na escola se ensina apenas as certezas e é muito difícil lidar com as incertezas, as surpresas e inseguranças, portanto se faz necessário mostrar o surgimento do inesperado, principalmente na história, casos como o império romano que parecia intocável, a queda do asteróide que pois fim aos dinossauros, etc. Todas as sociedades humanas sofreram em algum momento um colapso, guerras mundiais, o ataque dos espanhóis nas sociedades andinas, etc. Assim tem acontecido em toda a história, o inesperado, a incerteza aconteceu e sempre acontecerá.

O sexto buraco é a condição planetária, existe hoje em dia grandes riscos contra o planeta, a destruição, ameaça nuclear, ameaça ecológica, degradação do planeta, entre outros, apesar de já haver alguns tipos de manifestações sobre esse assunto, ainda não ocorreu uma tomada de decisões efetiva, que pode de fato mudar o quadro que se instalou e de fato criar consciência planetária. Mais do que isso é importante compreender que todos os problemas planetários estão amarrados, ligados uns aos outros e não devemos reduzi-los a um só, minimizando seu impacto e sim perceber os problemas como um todo.

O sétimo e último buraco é a Antropo-ética, a Antropo-ética nada mais é do que unificar a trindade que são os aspectos individuais, sociais e genéticos. O ser humano deve desenvolver autonomia pessoal, ética e participação social. A antropo-ética se baseia na democracia, pois é a democracia que permite a relação do indivíduo com a sociedade.

A Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 foi proclamada em 5 de Outubro de 1988, se trata da lei suprema do Brasil e serve de parâmetro para todas as outras espécies normativas e está no topo do ordenamento jurídico, foi até hoje a constituição que mais sofreu emendas: 67 emendas e 6 emendas de revisão. Foi na Constituição Federal de 1988 que foi definida por exemplo a votação direta para Presidente da República, Governador do Estado, Prefeito, Deputados de toda espécie, Vereador e Senador, tudo isso após uma constituição que foi imposta por um regime militar. A Constituição Federal trata também dos direitos das crianças. O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 especificamente teve como peso um milhão e meio de assinaturas, a partir de uma emenda popular denominada “Criança prioridade nacional”. Esse movimento popular deixou claro o anseio da população por

mudanças, sendo assim, foi assegurado à criança o direito de proteção integral. Segundo a Constituição Federal, a família tem por obrigação assegurar todos os direitos da criança, tais como, educação, alimentação, cultura, saúde, lazer, dentre muitos outros. Todos esses direitos estão estabelecidos especificamente no artigo 227. O direito à educação é primordial para todo ser humano e a família por sua vez deve garantir que aconteça e que tenha qualidade. Porém não podemos esquecer que o estado também é responsável pelas crianças e os adolescentes deste país. Previsto tanto no art. 205: “a Educação é direito de todos e dever do estado e da família”, como no já citado art. 227 da nossa Constituição:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA- Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, foi aprovado pela convenção sobre os direitos das crianças que foi adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de Novembro de 1989.

O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura todos os direitos das crianças e adolescentes, e foi aprovado em unanimidade. Dentre esses direitos estabelecidos pelo estatuto estão o direito à educação gratuita, direito ao amor e compreensão por parte dos pais e sociedade, etc. A responsabilidade pela educação e orientação da criança cabe em primeiro lugar aos pais, a educação escolar gratuita é direito e por sua vez é obrigatória, dos quatro aos dezessete anos de idade. Essa educação deve ser de qualidade, deve assegurar o seu acesso à cultura de modo geral e lhe dê igualdade de oportunidade. A educação deve priorizar a individualidade e autonomia da criança, fazendo com que essa criança ao alcançar uma idade própria possa exercer a sua cidadania com responsabilidade e de forma útil. A educação é em primeiro lugar responsabilidade dos pais. Na falta dos pais a criança tem direito a crescer e se desenvolver em um ambiente seguro e com afeto. Na falta dos pais a educação deve ser de responsabilidade daqueles outros que são responsáveis legais por aquela criança, que podem ser parentes próximos, instituição ou a família tutora em que essa criança for inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que este documento tem grande importância para a sociedade e deve ser conhecido e estudado por famílias e escolas.

No terceiro capítulo vamos falar sobre a escola democrática, segundo a qual é possível pensar e buscar uma participação e interação maior entre escola e famílias.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da*

Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial

[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>.

Acesso em: 15 out. 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar para promover*. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar, Políticas, Estrutura e Organização*. São Paulo, Ed. Cortez, 2003

LUCK, Heloísa. *A Gestão Participativa na Escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez/Unesco, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?* In: BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 57-72.

_____. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. 3. reimpr. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Educação como exercício do Poder*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010

Artigo A Estrutura Familiar e os Desafios da Educação no terceiro milênio do profº. Ms. Ivandir de Deus Santos

Para entender a Relação Escola-Família de Luciano Mendes de Faria Filho de em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102&script=sci_arttex 18/10/201

Revistas nova Escola Grandes Pensadores. Ed. Abril, Julho 2009

Revista Nova Escola – Amorim Lima, Ed. Abril. Agosto 2007

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POSITIVA E SOCIOEMOCIONAL NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM

Maraiza do Carmo Carvalho

RESUMO

A proposta tem como finalidade compreender a desmotivação e a falta de engajamento em relação aos estudos, dos alunos do Ensino Médio em uma escola da Rede Privada, considerando o público analisado, em sua maioria não tem interesse, não se empenham e não estão dispostos a elaborar um plano com ações para melhorar o aproveitamento nas aulas. No intuito de melhorar o engajamento, empenho e desempenho nas aulas, o estudo será pautado nessa questão norteadora: A Educação Positiva e Socioemocional, poderão contribuir para melhorar o engajamento, empenho, desempenho e despertar a reciprocidade dos estudantes? A partir dessa concepção, de que forma os professores poderão contemplar em suas disciplinas, conteúdos e adotar metodologias que tenham significado e possibilitem a reflexão sobre a desmotivação e desengajamento dos estudantes, para tal será organizado um grupo de estudos com os professores, no qual será discutido o perfil do aluno e da turma, estilos de aprendizagem, as estratégias metacognitivas e Educação Positiva e Socioemocional. O estudo será organizado em 3 etapas, na 1ª os professores deverão construir um inventário de habilidades, onde será registrado o desenvolvimento cognitivo em cada área, relacionamento, dificuldades encontradas, o que tem interesse, o que não gostam de fazer, estilo de aprendizagem, perfil do aluno e um mapeamento da turma. Na 2 etapa, cada estudante construirá a matriz curricular ideal de acordo com seus interesses, preenchimento do questionário metacognitivo, entre outras atividades, após discussão no grupo de estudos, os resultados das turmas serão tabulados e o professor deverá construir atividades, contemplando as cinco áreas de competências socioemocionais, de acordo com Casel, 2019. E na 3ª etapa será construído com os estudantes, um programa de orientação de estudos que contemple seu perfil, contexto, rotina e demanda, pautado nos princípios da Educação Positiva. Durante as etapas, os alunos receberão feedbacks constantes, validando as estratégias que funcionaram, proporcionando assim a reflexão e revisão das que não funcionaram.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Positiva. Educação Sócio emocional

Abstract:

The proposal aims to understand the demotivation and lack of engagement in relation to studies of high school students in a private school, considering the public analyzed, most of them are not interested, do not strive and are not willing to develop a plan with actions to improve performance in classes. In order to improve engagement, commitment and performance in class, the study will be based on this guiding question: Can Positive and Socio-emotional Education contribute to improve engagement, commitment, performance and awaken reciprocity of students? From this conception, how teachers can contemplate in their disciplines, contents and adopt methodologies that have meaning and enable reflection on the demotivation and disengagement of students, for this purpose a study group will be organized with teachers, in which the profile of the student and the class, learning styles, metacognitive strategies and. Positive and Socio-emotional Education. The study will be organized in 3 stages, in the 1st the teachers must build an inventory of skills, where the cognitive development in each area, relationship, difficulties encountered, what is interested, what they do not like to do learning style, student profile and a mapping of the class will be recorded. In the 2nd stage, each student will build the ideal curriculum according to their interests, filling out the metacognitive questionnaire, among other activities, after discussion in the study group, the results of the classes will be tabulated and the teacher must build activities, contemplating the five areas of socio-emotional skills, according to Casel, 2019. And in the 3rd stage, a study orientation program will be built with the students that contemplates their profile, context, routine and demand, based on the principles of Positive Education. During the stages, students will receive constant feedback, validating the strategies that worked, thus providing reflection and review of those that did not.

Key – Words: Private school - Difficulties encountered - Positive Education.

INTRODUÇÃO

Serão apresentadas as ideias de Mendes, Pinheiro, Ochiai e Araújo (2021), sobre as possibilidades dos fatores que podem estar atrelados a falta de engajamento dos alunos do Ensino Médio. De acordo com Mendes (2013), em uma pesquisa de âmbito nacional, com mais de 50 mil alunos e 7 mil professores, constatou-se que existe um problema no desinteresse dos alunos em relação as atividades escolares nesse segmento, no estudo citado, a problemática foi apontada por 6 de 10 alunos, mas $\frac{3}{4}$ dos educadores percebem que o pior problema no Ensino Médio é a falta de interesse dos alunos (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003).

Na pesquisa de Machado (2005), os resultados a qual participaram 30 alunos (17 do sexo masculino e 13 do feminino) do Ensino Médio de uma escola estadual de Campinas, estado de São Paulo, com idade de 16 a 19 anos, aproximadamente, e nível socioeconômico médio/baixo, o estudo teve como finalidade, examinar as percepções sobre os diferentes aspectos do meio escolar, relacionados com o desenvolvimento pessoal e motivação para aprender. Como resultados, os autores obtiveram que menos da metade dos alunos se consideravam motivados a ir à escola e, dentre estes, a menor parte tinha prazer em estudar.

Para Mendes, algumas consequências sobre a falta de motivação do aluno, pode estar relacionada com o seu processo de aprendizagem. “A queda na motivação leva a um declínio no investimento pessoal para realizar as tarefas de aprendizagem com qualidade, o que impossibilita a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e se realizarem como pessoas” (BZUNECK,2009).

A responsabilidade não é exclusiva da escola, de acordo com os autores, outros contextos podem influenciar, tais como a família e a comunidade, na percepção de (RUMBERGER, 2006), no âmbito escolar, os recursos oferecidos ou os que não tem, podem influenciar no engajamento e desempenho acadêmico e contribuir para o desengajamento e desempenho acadêmico do estudante.

Na visão de Pinheiro e Ochai (2021), os desafios no Ensino Médio são amplos, os estudos nesse segmento é o foco de muitas reflexões no contexto nacional, devido aos índices estagnados de aprendizagem (INEP, 2019), além das altas taxas de evasão escolar, são diversos fatores envolvidos nesta análise, mas um ponto comum, é uma grande desconexão

entre a vida dos alunos e o que é ensinado na escola, eles não percebem o significado e a utilidade dos conteúdos abordados, uma distância entre o “saber” e o “ser”.

Para Arantes, Pinheiro e Gomes (2019), o papel da escola precisa ser ressignificado, possibilitando o desenvolvimento em diferentes dimensões, que contemplem os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, físicos e culturais, os alunos precisam enxergar o sentido. Considerando os estudos de Feuerstein (2014), sobre os 12 critérios de mediação na aprendizagem, entre os quais destaco os 3 primeiros (intencionalidade e reciprocidade, significado e transcendência), os quais são importantes em todas as atividades. Eles devem ser utilizados em todas as propostas realizadas, e faz-se necessária a intenção, para que o aluno aprenda e tenha o interesse despertado, porém, o objetivo só será atingido, se a atividade estiver contextualizada, de forma a possibilitar a transcendência, ou seja, as conexões com o cotidiano.

Os autores sinalizam a importância de oferecer novas propostas que contemplem uma formação conectada com as trajetórias juvenis, contemplando os aspectos pessoais, por meio da construção de projetos de vida pelos jovens (BRASIL, 2018). As pesquisas realizadas sobre os possíveis aspectos que podem estar atrelados a falta de engajamento, enfatizam a importância de dar significado aos conteúdos desenvolvidos no Ensino Médio, bem como atrelar às expectativas, necessidades e interesses, para que os alunos possam engajar-se no processo de aprendizagem.

Para Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), é importante repensar o processo de formação dos jovens nas escolas, o modelo atual centrado em conteúdos e meramente cognitivos, não atendem a demanda da sociedade, para que o processo faça sentido para os jovens, é necessário contemplar diferentes linguagens nas relações educativas, recursos multimídias nas práticas pedagógicas e novas formas de conceber as relações de ensino e aprendizagem, articulando assim os conhecimentos disciplinares e as temáticas transversais em torno de projetos, que promovem a mudança na forma de atuar na educação, junto com os conteúdos curriculares, propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC – 2018).

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC – 2018, p.480), a construção de projetos de vida, envolve reflexões/definições, em amplos aspectos, sejam na família, vida afetiva, estudo, trabalho, saúde, bem-estar, na relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais e culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global. Considerando o desenvolvimento macro, em todos os

aspectos citados, o projeto de vida, possibilita escolhas de estilo de vida saudáveis e sustentáveis. Desta forma, promove o engajamento consciente, crítico e ético, em relação às questões coletivas, além de permitir a abertura para experiências estéticas significativas, a implantação do projeto de vida na Matriz curricular, exige uma formação docente com práticas interventivas, pautada na construção da identidade e atribuição de significados como valores, crenças, vinculados aos projetos vitais, os quais geram consequências para o mundo.

As aulas de Projeto de Vida se tornaram obrigatórias na Matriz do Ensino Médio, Damon (2019), propõe uma reflexão para professores e pais: Como orientar e motivar os adolescentes? O autor classifica jovens, de acordo com quatro categorias:

Desengajados que não manifestam, nas entrevistas e demais avaliações, nenhum projeto de vida, não apresentam objetivos, são apáticos ou desinteressados, ou direcionados para demandas egocêntricas, além de não demonstrar preocupação com o mundo além de si.

Sonhadores, aqueles que exprimem ideias sobre projetos de vida que gostariam de ter, mas não demonstram ações ou metas para colocá-las em prática. Devido as suas aspirações idealistas e difíceis de concretizar, a qual dificulta a elaboração de planos factíveis para a realização de seus sonhos.

Superficiais, engajam-se em diversas atividades, mas não demonstram comprometimento, mudam de atividade sem ter uma meta, ou até sem identificar o que desejam realizar na vida.

Os jovens que tem projetos de vida, são os que encontraram algo significativo a que se dedicar e tem interesse, por um certo período, direcionando para a elaboração de planos e metas concretos.

As pesquisas realizadas por Damon (2009), indicam que 20% dos jovens tem projetos de vida, 30% se encaixaram como superficiais, 25% denominados como sonhadores e 25% como desengajados, para o autor, a porcentagem referente aos jovens que demonstram ter um projeto de vida, requer atenção de pais, educadores e da sociedade, a fim de auxiliá-los a se dedicar à construção de Projetos de Vida, que beneficie a si mesmos e ao coletivo, com o desejo de fazer a diferença no mundo e contribuir com a sociedade.

Desta forma, os autores reforçam que os projetos, objetivos, finalidades, organizam pensamentos e ações e estão relacionados com os sistemas de valores dos indivíduos e de

forma intencional e dialética, os projetos e finalidades de vida das pessoas tem como objetivo fazer a diferença no mundo e contribuir com a sociedade.

Descrição da situação problemática

A proposta tem como finalidade, compreender os fatores atrelados a falta de engajamento dos alunos no Ensino Médio, o contexto estudado ocorre em um colégio da rede privada, com 40 alunos no 1º ano, 30 no 2º ano e 15 alunos no 3º ano, a escola utiliza Chromebook, as ferramentas do Google for Education e o material didático Geekie One, formato digital, a sala de aula é organizada com as carteiras em U, ou pequenos grupos, para desenvolver os conteúdos, os professores utilizam as metodologias ativas. Apesar do acesso a tecnologias, Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos, Design Thinking e outras metodologias ativas e inovação. É notável a apatia e a falta de motivação em relação aos estudos, a matriz contempla aulas de Projeto de Vida, Empreendedorismo e Voluntariado e apesar de realizar as atividades, elaborar um Projeto de Vida e participar das aulas, parece existir uma distância entre a teoria e a prática, os jovens só reclamam da quantidade de atividades, relatam a falta de tempo, para fazer as coisas que gostam e da exigência da escola, querem fazer o mínimo necessário, para conseguir a média, o problema citado é mais evidente no 3º ano, mas o 2º ano já dá sinais de falta de interesse e o 1º ano, alguns alunos demonstram apatia e falta de interesse e queixam da falta de empatia dos professores, e que os mesmos estão desmotivados para dar aula, e que estão lá por obrigação.

Hipóteses diagnósticas

A problemática apresentada pode estar atrelada ao pós-pandemia, observando os estudantes da faixa etária, é visível a necessidade do social, do contato, de estar entre os colegas, de preencher o vazio causado pela pandemia, devido ao isolamento social, apesar de ser um espaço para as relações sociais, parece que intensificou e o espaço escolar tornou-se o lugar ou até o único de convivência e contato presencial, ou seja, pode estar relacionado ao excesso de contatos on-line e o distanciamento. No entanto, realizar as atividades solicitadas, dedicar um tempo para a aprendizagem, reservar um horário de estudo, tornou algo difícil, sem sentido e que ocupa tempo, exige esforço, disponibilidade,

disciplina, questões tão prejudicadas com a comodidade que período pandêmico proporcionou. A construção de um Projeto de Vida, pode contribuir para a construção do significado e propósito, é um dos eixos centrais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento oficial o qual define as aprendizagens essenciais dos estudantes brasileiros, é o incentivo a construção de um projeto de vida significativos, para si e para a sociedade, pautados em princípios de ética e de cidadania. Um outro aspecto, que pode estar atrelado é a relação professor-aluno, os professores estão enfrentando dificuldades quanto a gestão da sala de aula, o que pode estar relacionado com a pandemia, tal fator pode estar relacionado com a falta de engajamento dos alunos.

Justificativa

A proposta surgiu da necessidade de ressignificar o processo de aprendizagem, possibilitando o engajamento, a motivação, empenho, desempenho positivo no processo de aprendizagem, para que os estudantes tenham reciprocidade, é necessário encontrar um significado, o professor tem a intencionalidade, mas para um resultado favorável e um melhor aproveitamento nas aulas, se faz necessário compreender as habilidades do aluno, perfil e estilo de aprendizagem, bem como suas dificuldades e apoiar o estudante na elaboração de um plano de ação para atingir as metas, tornando a sala de aula, um espaço de aprendizagem significativa.

Em minha atuação como Orientadora Educacional, a queixa dos professores é constante quanto a falta de engajamento, motivação e empenho, alguns educadores questionam suas práticas, buscam novas estratégias, adotam metodologias atrativas, criam propostas com a utilização da tecnologia, mas sem efeito, poucos estão engajados e motivados, há educadores que questionam a continuidade na área da educação, dar aula, tornou-se algo exaustivo, frustrante e solitário.

OBJETIVO

Objetivo geral

Aumentar o interesse e a motivação dos estudantes no uso de metodologias ativas pautadas na Educação Positiva e Sócio emocional.

Objetivos específicos

Observar o engajamento dos alunos em cada metodologia utilizada.

Avaliar o empenho e desempenho dos adolescentes em cada disciplina.

Elaborar com os alunos, um plano de estudos personalizado, para um melhor desempenho cognitivo e sócio emocional.

Construir um plano de trabalho trimestral e um relatório anual, contemplando as ações e os resultados alcançados.

Ampliar a percepção sobre a contribuição da Educação Positiva e Socioemocional.

MÉTODO

Participantes/Instituição/Público-alvo

A proposta será realizada com os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, totalizando 85 alunos, em um colégio de rede privada, localizado em São Bernardo do Campo, os participantes em sua maioria, pertence a classe média, estudam no período da manhã, e tem aulas 2 vezes por semana do Itinerário de produção e esportes no período da tarde, gostam muito de esportes e das atividades de Cultura Maker, ou seja, a mão na massa, atividades práticas. No entanto, encontram-se desmotivados e desinteressados nas disciplinas que exigem exercícios, registros, produção de texto ou trabalhos mais elaborados, alegam falta de tempo devido a quantidade de atividades solicitadas.

Planejamento de atividades

As propostas realizadas têm como finalidade de trabalhar a escuta, acolhimento, atividades de autoconhecimento, a fim de verificar o envolvimento e a motivação do aluno e compreender a falta de engajamento, os temas estão atrelados a Educação Positiva e Educação Sócio emocional, possibilitando o Mindset de crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, responsáveis pela motivação e engajamento.

Materiais utilizados

Vídeo: Brilhante - Curta Metragem de Animação (2021) – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=21mDekTZsw> para sensibilização e reflexão.

Jogos: A Hora do Rush, Torre de Hanoi, Torre de Londres e Mancala.

Folhas diversas, post its, lápis de cor, canetinha, régua, imagens, cola, tesoura entre outros.
Avaliação de Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (EAPN-A).

Avaliação – Escala de Autoestima de Rosenberg, M. (1965), para adolescentes.

Chromebook e ferramentas do Google for Education.

Cronograma de atividades

1ª Semana:

- Vídeo Brilhante – curta metragem de Animação (2021) – Reflexão Atividade de Autoconhecimento.
- Inventário de habilidades (escrever apenas as habilidades e interesses).
- Construir um folder, cartaz ou fazer um pódcast (contando suas principais habilidades e áreas de interesse).

2ª Semana:

- Jogo: A hora do Rush (em parceria)
- Reflexão sobre o desafio do jogo, as decisões o impacto da impulsividade, trabalho em equipe, a importância de analisar o contexto, lidar com a alteração constante de prioridade, resolução de problemas e a gestão emocional.
- Dinâmica: Reconhecendo as emoções- 40 perguntas para identificar as emoções, avaliar os impactos e pensar nas soluções.

3ª Semana:

- Autobiografia: Expressão através do desenho ou escrita (uma breve apresentação)

- Construir um infográfico com as informações da sua autobiografia, para fazer parte do painel: Somos toda parte de um todo.
- Dinâmica: Quem é você?
- 100 Perguntas para aprimorar o autoconhecimento e planejar o futuro.

4ª Semana:

- Avaliação de Bem-Estar em adolescentes;
- Escalas de afetos Positivos e Negativos para adolescentes (EAPNA) (Segabinazi et al 2012)
- Análise e compreensão dos resultados;
- Construção de um mapa conceitual dos afetos positivos e negativos

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Breve retomada do projeto e Descrição do processo de intervenção

A partir do exposto, em relação ao problema estudado e das hipóteses diagnósticas, a proposta tem como finalidade, compreender os fatores que estão atrelados a falta de engajamento, uma vez que o colégio citado, faz uso de recursos tecnológicos, metodologias ativas, investe em formação docente e contempla o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais. A avaliação contempla 3 aspectos, a média é composta pelo empenho -10% (lição de casa, participação nas aulas), desempenho - 30% (trabalhos, nota de lição de casa) e Avaliações - 50% (mensal, trimestral e simulado) ou seja, o aluno tem nota de engajamento, participação, lição de casa, não conseguirá a média senão contemplar todos os aspectos. Entre os fatores apresentados, a falta de engajamento pode estar atrelada, ao excesso de atividades, por não ter retorno dos alunos, os professores atribuem muitas atividades para a aplicação dos conteúdos, os feedbacks para os alunos, enfatizam a falta de empenho, dedicação e qualidade na realização das atividades, a pressão dos resultados do ENEM, a exigência de um trabalho de excelência, a expectativa dos pais em relação aos processos seletivos e aprovação nas Universidades públicas, somado a cobrança dos mantenedores para a fidelização e captação dos alunos. De acordo com Feuerstein (2014), mesmo que o professor tenha a Intencionalidade, entendida como o

objetivo de ensinar e, por meio de suas ações, despertar a Reciprocidade e garantir que o que está sendo ensinado realmente seja aprendido, colocar em prática as estratégias à sua disposição para garantir o alcance das metas e dos objetivos. No entanto, à reciprocidade, também deve ser um dos objetivos a serem conquistados pelo mediador e conquistar seus alunos para a vontade de aprender, para tal deve estar aberto às respostas do aluno, mesmo as contrárias às suas expectativas. A aprendizagem só acontecerá se o aluno encontrar um significado, para tal o mediador deve agregar valores ao que ensina, e vincular as necessidades e contexto do mediado, aumentando sua motivação para aprender, conduzindo o próprio mediado a buscar ou agregar significado às suas experiências. Para Feuerstein, a transmissão cultural de uma geração à outra só é possível pela significação de conteúdo, de fatos, da história do sujeito, da relação do aprendido com a realidade do sujeito. A falta de engajamento pode estar vinculada ao contexto apresentado, fato que pode interferir na relação professor aluno, devido à pressão que o docente sofre dos gestores, mantenedores e pais.

Com a finalidade de compreender a falta de interesse e a motivação para os estudos, dos alunos do Ensino Médio, serão realizados 8 encontros, em período oposto as aulas, para a escuta, acolhimento das queixas e aplicação de propostas interativas: vídeos, dinâmicas, jogos e atividades para resgatar os conceitos da abordagem da Educação Positiva em sala de aula, entre os quais destaco o Mindset de crescimento, entendido como a crença de que as capacidades humanas não são fixas, mas podem ser desenvolvidas, (DWECK & YEAGER, 2019) e a Educação Socioemocional, o instrumento utilizado para avaliar será Avaliação de Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (EAPN-A) (SEGABINAZI et al., 2012) e ficha de auto avaliação de Desempenho Individual, contemplando as habilidades socioemocionais.

Resultados esperados a partir da intervenção

A partir da proposta de intervenção e do contexto analisado, espera-se compreender os interesses dos alunos, as metodologias que promovem o engajamento, bem como a construção de um projeto de vida com um propósito e significado para as questões apresentadas, ao conhecer o aluno, valorizar as suas habilidades e acolher suas demandas, o vínculo entre professor e aluno será estabelecido e ampliamos a possibilidade de aumentar

o interesse e a motivação dos estudantes no uso de metodologias ativas pautadas na Educação Positiva e Socioemocional.

Considerações finais

A proposta de intervenção surgiu como uma possibilidade de adentrar o universo dos alunos do Ensino Médio, no entanto faz-se necessário compreender o quadro atual e estreitar os vínculos entre professor e aluno, considerando a sociedade da informação a qual estamos inseridos e as características do adolescente, cabe ao professor recorrer as metodologias ativas, estudos e reflexão sobre sua prática, a fim de aumentar o engajamento dos alunos.

Além disso, ao educador cabe a difícil tarefa de dar significado ao que se propõe, por isso a necessidade de atentar à intencionalidade da tarefa solicitada: ela deve estar clara para o professor, para que ele consiga dar significado à proposta e despertar no aluno o desejo de aprender.

O que observamos hoje, a partir da nossa experiência, é uma falta de credibilidade no aluno: muitas vezes, o próprio professor propõe a atividade, sem entender seu “sentido”, e transmite ao aluno a falta de propósito. Importa esclarecer que, em alguns momentos, é necessário fazer exercícios para a fixação de conteúdos novos, e não podemos dizer que tal proposta não deva ser feita. O que precisa ficar claro é a intenção do professor, quando propõe tal atividade.

Os alunos são atraídos pela novidade e pelo desafio, porém estamos falando de uma geração que não tem o hábito de esperar, pois, em poucos segundos e com alguns cliques, tem acesso a uma infinidade de informações. As metodologias ativas pautadas na Educação Positiva e Socioemocional podem contribuir para a reciprocidade do aluno, a compreensão do universo ao qual está inserido é algo importante no processo de aprendizagem, caminhar ao lado do processo de mediação poderá, através da intencionalidade, dar sentido e ampliar para outros contextos. Para isso, o professor precisa criar estratégias que o instiguem a buscar soluções para as questões apresentadas. O olhar do educador precisa adentrar o aluno, pois a aprendizagem acontece através do vínculo, da parceria e da cumplicidade.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Ulisses Ferreira de e ARAUJO, Valeria Amorim Arantes de e PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. . São Paulo: Summus.

GOMES, Cristiano Mauro A. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Porto Alegre: *Editora Artmed*, 2002.

MARAFON, Giovanna. TORTELLA, Jussara. Rocha, Silvia Maria [Orgs.] **Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021

MENDES, S. Marcelo - **Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio** - Estudos de Psicologia I Campinas I 30(2) I 261-265 I abril – junho. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Pg4SnYsQ5gzWFd688gD4c8b/?lang=pt>

NAEA-M4-EPN-T1 – **Introdução a Educação Positiva e Neurociências** – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2023.

NAEA-M4-EPN-T2 – **Cérebro, Felicidade e Bem-estar** - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2023.

NAEA-M4-EPN-T3 – **Mindfunelss, Promoção de Saúde e Bem-estar** - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2023.

NAEA-M4-EPN-T8 – **Avaliação em Educação Positiva** - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2023.

NAEA-M6-EPN-T1 – **Educação Socioemocional** - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2023.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Leonardo César Mathias

RESUMO

A Filosofia da Educação é uma disciplina que busca compreender as questões fundamentais relacionadas ao processo educativo, suas finalidades, seus objetivos e os meios para alcançá-los. Esse campo do conhecimento analisa as teorias e práticas pedagógicas, refletindo sobre a construção do saber, o papel do educador, a formação do sujeito e a relação entre educação e sociedade. Neste estudo, abordaremos as principais correntes filosóficas que influenciaram a educação ao longo da história, com destaque para as contribuições de autores como Paulo Freire, John Dewey, Immanuel Kant, Platão e outros, que, de diferentes maneiras, refletiram sobre a educação como instrumento de transformação social. Também será discutido o papel da filosofia na definição de um projeto pedagógico capaz de atender às necessidades humanas e sociais.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Pedagogia. Autores. Teorias Educacionais. Educação e Sociedade.

INTRODUÇÃO

A Filosofia da Educação, enquanto campo de estudo, busca investigar os fundamentos e as questões essenciais que envolvem o processo educacional. Refletir sobre educação é refletir sobre a sociedade, a cultura e os valores que norteiam a convivência humana. Ao longo da história, pensadores de diversas tradições filosóficas procuraram compreender e moldar o sentido da educação, não apenas como uma ferramenta de transmissão de conhecimento, mas também como um processo transformador e emancipador.

Este estudo tem como objetivo explorar as principais teorias filosóficas aplicadas à educação, destacando os pontos de convergência e divergência entre diferentes correntes pedagógicas e suas implicações no contexto educacional contemporâneo. Além disso, analisaremos a importância da Filosofia da Educação para a construção de um projeto pedagógico que busque a formação de sujeitos críticos, reflexivos e éticos dentro de um modelo de sociedade mais justa e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A Filosofia da Educação como Reflexão sobre a Prática Educacional

A Filosofia da Educação pode ser compreendida como uma reflexão crítica sobre o processo educativo, suas finalidades e seus métodos. Ao contrário de uma simples aplicação de técnicas pedagógicas, a filosofia busca entender as razões pelas quais

educar é importante e qual é o papel da educação na construção de uma sociedade justa e equitativa. É por meio da filosofia que se questiona o propósito da educação, se ela deve ser voltada para a formação de cidadãos críticos ou se deve reproduzir os valores da sociedade vigente.

Os filósofos da educação também abordam a relação entre a educação e o poder, destacando como as práticas educativas podem tanto ser uma forma de emancipação quanto de dominação, dependendo da visão de mundo que se adote.

Contribuições de Paulo Freire para a Filosofia da Educação

Paulo Freire é um dos principais pensadores brasileiros no campo da Filosofia da Educação. Sua pedagogia crítica e libertadora teve um impacto profundo no cenário educacional mundial. Freire defendia que a educação não deveria ser um processo de transferência de conhecimento, mas sim uma troca dialética entre educadores e educandos, com base no princípio do respeito e da liberdade. Para Freire, a educação deve ser capaz de promover a conscientização dos indivíduos sobre sua realidade social e política, tornando-os sujeitos ativos na transformação de suas condições de vida.

A obra 'Pedagogia do Oprimido' é um marco dessa abordagem, propondo que a educação seja um processo de 'libertação', no qual o educando se torna consciente de sua posição na sociedade e é capacitado a agir para mudar essa realidade.

John Dewey e a Filosofia Progressista da Educação

John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, foi um dos principais defensores da pedagogia progressista, que valoriza a experiência do aluno como base para o

aprendizado. Dewey acreditava que a educação não deveria se limitar a uma transmissão de conhecimentos abstratos, mas que ela deveria ser orientada pela experiência prática e pelo pensamento crítico. Para Dewey, a escola é um ambiente onde os alunos devem aprender a resolver problemas reais, interagindo ativamente com o mundo à sua volta.

A filosofia educacional de Dewey teve grande influência na pedagogia contemporânea, principalmente no que se refere à ideia de que o aprendizado deve ser voltado para o desenvolvimento integral do sujeito, considerando suas necessidades e interesses, e não apenas para a aquisição de conteúdos formais.

A Educação como Formação Moral e Ética

Outro ponto importante na Filosofia da Educação é a questão da formação moral e ética do sujeito. Filósofos como Immanuel Kant e Platão discutiram o papel da educação na formação do caráter e das virtudes humanas.

Para Kant, a educação deve promover o desenvolvimento da razão e da autonomia moral do indivíduo, capacitando-o a tomar decisões de acordo com princípios éticos universais.

Já Platão, em sua obra 'A República', argumentava que a educação era fundamental para a criação de uma sociedade justa, na qual os cidadãos fossem capazes de viver de acordo com os princípios da verdade e da justiça.

Essas abordagens filosóficas mostram que a educação não se resume apenas à transmissão de conhecimento técnico, mas também desempenha um papel fundamental na formação da ética e dos valores dos indivíduos.

O Papel da Filosofia na Educação Contemporânea

Na educação contemporânea, a Filosofia da Educação continua sendo fundamental para a construção de modelos pedagógicos que atendam às necessidades da sociedade atual. A busca por uma educação inclusiva, democrática e que respeite as diferenças culturais e sociais, é uma questão central na filosofia educacional do século XXI. Filósofos contemporâneos como Martha Nussbaum, Michel Foucault e Henri Giroux têm contribuído para repensar a educação como um meio de capacitar os alunos a lidar com as questões globais e locais, com ênfase em temas como justiça social, igualdade e cidadania. A filosofia educacional contemporânea também se preocupa com a ética da educação, especialmente em relação aos direitos humanos, à diversidade e à crítica ao modelo neoliberal de ensino.

CONCLUSÃO

A Filosofia da Educação desempenha um papel crucial na formação de pensadores críticos e na construção de um sistema educacional que vá além da simples transmissão de conhecimentos. Ao refletir sobre as práticas pedagógicas, a Filosofia da Educação nos ajuda a compreender as finalidades da educação, as relações entre o educador e o educando, e o papel da escola na formação ética e moral do sujeito. A autoria de pensadores como Paulo Freire e John Dewey, que defendem uma educação crítica e progressista, proporciona uma base sólida para repensarmos a educação como um processo de transformação social, capaz de promover a autonomia e a emancipação dos indivíduos. Dessa forma, a Filosofia da Educação continua a ser um campo de reflexão indispensável para a construção de um projeto educacional mais justo, inclusivo e ético.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- DEWEY, John. Democracia e educação. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. São Paulo: Abril Cultural, 1986.
- PLATÃO. A República. São Paulo: Editora 34, 2003.
- NUSSBAUM, Martha. Not for profit: why democracy needs the humanities. Princeton: Princeton University Press, 2010.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica e ensino democrático. São Paulo: Cortez, 2001.

ANALFABETISMO FUNCIONAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ATUALIDADE

Jacqueline Palmira Silva Bonalume¹⁸

RESUMO

O analfabetismo funcional persiste como um desafio significativo na educação brasileira e mundial, mesmo em pleno século XXI. Diferenciando-se do analfabetismo absoluto, caracteriza-se pela incapacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma eficaz nas demandas sociais cotidianas, apesar de, muitas vezes, o indivíduo ter frequentado a escola. Este artigo analisa as múltiplas consequências do analfabetismo funcional na formação dos estudantes na atualidade, com base em dados e estudos publicados nos últimos dez anos. O objetivo é investigar como essa condição impacta a trajetória escolar, o desenvolvimento da cidadania, a inserção social e as perspectivas no mundo do trabalho. A análise abrange desde as dificuldades de aprendizagem e o desempenho acadêmico até as limitações na participação cívica e no acesso a melhores oportunidades profissionais. Discute-se a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas que enfrentem esse fenômeno complexo, visando garantir uma formação integral e equitativa para todos os estudantes.

Palavras Chave: Analfabetismo Funcional; Formação de Estudantes; Consequências Educacionais; Desigualdade Educacional; Políticas Públicas.

ABSTRACT: Functional illiteracy persists as a significant challenge in Brazilian and global education, even in the 21st century. Differing from absolute illiteracy, it is characterized by the inability to effectively use reading and writing skills in everyday social demands, even though the individual may have attended school. This article analyzes the multiple consequences of functional illiteracy on student formation today, based on data and studies published in the last ten years. The objective is to investigate how this condition impacts the school trajectory, citizenship development, social inclusion, and prospects in the world of work. The analysis covers learning difficulties and academic performance, limitations in civic participation, and access to better professional opportunities. The urgency of public policies and pedagogical practices to address this complex phenomenon is discussed, aiming to ensure comprehensive and equitable education for all students.

Keywords: Functional Illiteracy; Student Formation; Educational Consequences; Educational Inequality; Public Policies.

¹⁸ Graduação em Pedagogia, pela UEM – Universidade Estadual de Maringá (2004); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Drº Fábio da Silva Prado.

INTRODUÇÃO

A persistência do analfabetismo funcional representa um dos paradoxos mais contundentes da sociedade contemporânea. Em um mundo cada vez mais mediado pela escrita e pelas tecnologias digitais, onde o acesso à informação e a capacidade de interpretá-la criticamente são cruciais, um contingente significativo da população, mesmo tendo passado pelos bancos escolares, não desenvolveu as habilidades de leitura e escrita necessárias para lidar com as demandas complexas do cotidiano (UNESCO, 2016; OCDE, 2019). Este fenômeno, distinto do analfabetismo absoluto – a incapacidade total de ler e escrever –, revela uma falha estrutural nos sistemas educacionais que transcende a mera aquisição do código alfabético e adentra o campo do uso social e funcional da língua escrita (SOARES, 2017; RIBEIRO, 2015).

O conceito de analfabetismo funcional, embora não seja novo, ganha contornos ainda mais preocupantes no século XXI. Ele se refere à condição de indivíduos que, embora saibam decodificar palavras e frases simples, apresentam dificuldades significativas para compreender textos mais longos e complexos, interpretar gráficos e tabelas, preencher formulários, redigir um texto coeso ou aplicar conhecimentos matemáticos em situações práticas (INAF, 2018; MORTATTI, 2019). Essa limitação não impacta apenas a vida adulta, mas reverbera profundamente na formação dos estudantes, comprometendo sua trajetória escolar, seu desenvolvimento como cidadãos críticos e participativos, e suas futuras oportunidades de inserção social e profissional (BATISTA; CARVALHO, 2020; FONSECA, 2017).

A problemática central que este artigo se propõe a investigar reside, portanto, nas múltiplas e interconectadas consequências do analfabetismo funcional especificamente na formação dos estudantes na atualidade. Compreender como essa condição afeta o desempenho acadêmico, a permanência na escola, a capacidade de exercer a cidadania de forma plena e as perspectivas de futuro dos jovens é fundamental para o campo da pedagogia e para a formulação de políticas públicas educacionais mais eficazes e equitativas. A relevância do tema se acentua ao considerarmos os dados recentes que indicam a estagnação ou mesmo o aumento dos índices de analfabetismo funcional entre jovens em diversos países, incluindo o Brasil (UNICEF, 2025; G1, 2025), sinalizando a urgência de um olhar mais atento e de ações mais assertivas.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar as principais consequências do analfabetismo funcional na formação dos estudantes, com base em dados e estudos publicados nos últimos dez anos (2015-2025). Buscar-se-á explorar como as dificuldades com a leitura e a escrita impactam a trajetória escolar, a formação para a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. Para tanto, o desenvolvimento do texto será organizado em quatro seções principais: um panorama atual do analfabetismo funcional, com dados recentes; a análise das consequências diretas na trajetória escolar; a investigação dos impactos na formação cidadã e na inserção social; e, por fim, a discussão

sobre os reflexos na preparação para o mundo do trabalho.

Espera-se, com esta análise, contribuir para uma maior conscientização sobre a gravidade e a complexidade do analfabetismo funcional e seus efeitos deletérios na vida dos estudantes, subsidiando reflexões e ações que visem superar esse desafio persistente e garantir o direito a uma educação de qualidade para todos.

PANORAMA ATUAL DO ANALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL E NO MUNDO

A compreensão das consequências do analfabetismo funcional na formação dos estudantes requer, inicialmente, um dimensionamento da sua prevalência na atualidade. Longe de ser um problema residual ou restrito a gerações mais velhas, os dados mais recentes, tanto nacionais quanto internacionais, revelam um quadro preocupante e persistente, especialmente quando se analisa o desempenho de jovens e adultos em habilidades básicas de leitura, escrita e matemática aplicadas ao cotidiano. No Brasil, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), principal referência nacional sobre o tema, apontou em sua edição mais recente (divulgada em 2025, referente a dados de 2024) que 29% da população brasileira entre 15 e 64 anos se encontra em níveis considerados de analfabetismo funcional (rudimentar ou elementar baixo), um patamar que se mantém estagnado desde a medição de 2018 (INAF, 2025; G1, 2025; UNICEF, 2025). Isso significa que quase três em cada dez brasileiros nessa faixa etária possuem habilidades muito limitadas para compreender e utilizar informações escritas em seu dia a dia.

A estagnação nesses índices após um período de queda (entre 2001 e 2009/2011) acende um alerta sobre a eficácia das políticas educacionais recentes em promover avanços significativos nos níveis de letramento da população (VALOR ECONÔMICO, 2025; CORREIO BRAZILIENSE, 2025).

Mais alarmante ainda é o leve aumento do analfabetismo funcional observado especificamente entre os jovens de 15 a 29 anos, que passou de 14% em 2018 para 16% em 2024 (AGÊNCIA BRASIL, 2025; CNN BRASIL, 2025). Esse dado sugere que as gerações mais recentes, que tiveram maior acesso à escolarização formal, não estão necessariamente desenvolvendo as competências de letramento esperadas, indicando possíveis problemas na qualidade da educação ofertada (FUNDAÇÃO ITAÚ, 2025).

O cenário internacional, retratado por avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), corrobora essa preocupação. Embora o PISA avalie estudantes de 15 anos ainda na educação básica, seus resultados oferecem um indicativo importante sobre as competências desenvolvidas ao longo da trajetória escolar. Nas últimas edições (PISA 2018, PISA 2022), os estudantes brasileiros apresentaram desempenho consistentemente abaixo da média da OCDE em Leitura, Matemática e Ciências, com uma parcela significativa de alunos nos níveis mais baixos de proficiência, considerados insuficientes para o exercício pleno da cidadania e para a inserção

qualificada no mundo contemporâneo (OCDE, 2019; INEP, 2023). Resultados do PISA 2018, por exemplo, indicavam que cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiam o nível 2 de proficiência em leitura, considerado o mínimo para que possam participar efetivamente da sociedade (MEC, 2019; GLOBO, 2019).

Relatórios da UNESCO também têm alertado para a persistência do desafio do analfabetismo e dos baixos níveis de letramento em escala global, enfatizando que a garantia do acesso à escola não é suficiente se não vier acompanhada de uma aprendizagem efetiva (UNESCO, 2017; UNESCO, 2020). A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, em seu Objetivo 4, reforça a meta de assegurar que todos os jovens e uma proporção substancial dos adultos estejam alfabetizados e tenham adquirido competências de numeramento até 2030, reconhecendo o letramento como fundamental para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016).

É crucial destacar, ainda, que o analfabetismo funcional não se distribui de forma homogênea pela população, estando intrinsecamente associado a desigualdades estruturais. No Brasil, os dados do Inaf (2025) e de outras pesquisas (IBGE, 2023; IPEA, 2022) evidenciam que os índices são significativamente mais elevados entre a população negra (pretos e pardos), pessoas de baixa renda, moradores de áreas rurais e das regiões Norte e Nordeste. Essa realidade demonstra como as desvantagens socioeconômicas e o racismo estrutural se entrelaçam, limitando as oportunidades educacionais e perpetuando ciclos de exclusão (SILVA; ARAÚJO, 2021; SIMÕES; FACCI, 2019). A pesquisa "Analfabetismo funcional e desigualdades sociais no Brasil" (LIMA; SILVA, 2024) reforça essa conexão, apontando como a falta de habilidades de leitura e escrita agrava a vulnerabilidade social.

Portanto, o panorama atual revela que o analfabetismo funcional é um problema complexo, persistente e profundamente marcado por desigualdades. A estagnação dos índices gerais e o aumento entre os jovens indicam falhas nos processos formativos que precisam ser urgentemente investigadas e enfrentadas, sob pena de comprometer o futuro de milhões de estudantes e o próprio desenvolvimento do país.

CONSEQUÊNCIAS DIRETAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

As limitações impostas pelo analfabetismo funcional manifestam-se de forma contundente na própria trajetória escolar dos estudantes, criando um ciclo vicioso de dificuldades que compromete não apenas a aprendizagem, mas também a permanência e a progressão no sistema de ensino. A consequência mais imediata é o baixo desempenho acadêmico em diversas áreas do conhecimento. A dificuldade em compreender enunciados de problemas, interpretar textos de diferentes gêneros, organizar ideias por escrito ou mesmo acompanhar explicações mais complexas torna-se uma barreira quase intransponível para o avanço escolar (ALMEIDA; LIMA, 2019; SOARES, 2017). Estudos que analisam os resultados de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no Brasil, frequentemente correlacionam os baixos níveis de proficiência em

leitura e escrita com o desempenho insuficiente em outras disciplinas, incluindo matemática e ciências (INEP, 2021; TRAVASSOS; MENESES, 2022).

A dificuldade persistente em acompanhar o currículo e realizar as atividades propostas leva, frequentemente, à reprovação e à distorção idade-série. Estudantes com letramento funcional precário tendem a acumular reprovações, ficando defasados em relação à idade esperada para a série que cursam. Essa distorção, além de gerar estigmatização e desmotivação, aumenta significativamente o risco de abandono escolar (FERNANDES; PULHEZ, 2018; RIBEIRO; COSTA, 2020). A pesquisa "Trajetórias Escolares e Letramento" (SANTOS et al., 2023) aponta que estudantes com níveis mais baixos de letramento funcional têm probabilidade até três vezes maior de apresentar distorção idade-série no ensino fundamental.

Consequentemente, o analfabetismo funcional é um dos fatores que contribuem significativamente para a evasão escolar. Sentindo-se incapazes de acompanhar as aulas, frustrados com o baixo desempenho e, por vezes, enfrentando pressões externas (como a necessidade de trabalhar), muitos estudantes acabam por abandonar a escola antes de concluir a educação básica (UNICEF, 2022; PNAD CONTÍNUA EDUCAÇÃO, 2023).

A evasão

escolar, por sua vez, limita drasticamente as oportunidades futuras desses jovens, reforçando o ciclo de exclusão social e econômica (GOMES; PEREIRA, 2021). A falta de habilidades básicas de leitura e escrita torna o retorno aos estudos ainda mais desafiador, perpetuando a condição de analfabetismo funcional na vida adulta.

Mesmo para os estudantes que conseguem persistir no sistema escolar apesar das dificuldades, o analfabetismo funcional impõe barreiras nas transições entre as etapas de ensino. A passagem dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio, e posteriormente para o ensino superior ou técnico, exige um nível crescente de autonomia intelectual, capacidade de abstração e domínio da linguagem acadêmica. Estudantes com letramento limitado enfrentam enormes dificuldades para se adaptar a essas novas exigências, o que pode levar a um desempenho ainda mais baixo ou ao abandono nos primeiros anos da nova etapa (OLIVEIRA; MARTINS, 2019; ZAGO, 2017). A pesquisa "Letramento e Acesso ao Ensino Superior" (BARBOSA; MELO, 2022) indica que as dificuldades de interpretação e produção textual são os principais obstáculos enfrentados por estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas ao ingressarem na universidade.

Em suma, as consequências do analfabetismo funcional na trajetória escolar são profundas e multifacetadas. Elas vão desde o comprometimento da aprendizagem e do desempenho acadêmico até o aumento das taxas de reprovação, distorção idade-série e evasão, culminando em dificuldades significativas nas transições educacionais. Enfrentar essas consequências exige não apenas identificar os estudantes com dificuldades, mas implementar práticas pedagógicas diferenciadas e políticas de apoio que possam efetivamente promover o desenvolvimento das habilidades de letramento necessárias para

o sucesso escolar e para a vida.

IMPACTOS NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E INSERÇÃO SOCIAL

As consequências do analfabetismo funcional extrapolam os muros da escola, impactando profundamente a capacidade dos indivíduos de participarem plenamente da vida social e exercerem sua cidadania de forma ativa e crítica. Em sociedades democráticas, onde a informação circula predominantemente por meio da linguagem escrita (seja em mídias tradicionais ou digitais), a dificuldade em compreender textos complexos representa uma barreira significativa para a participação cívica e política (FREIRE, 2018 - reedição; CASTRO; SILVA, 2021). Indivíduos com baixo letramento funcional podem ter dificuldades em acompanhar debates públicos, entender propostas políticas, analisar criticamente notícias, votar de forma consciente ou mesmo acessar serviços públicos que exigem leitura e preenchimento de documentos (RIBEIRO, 2015; DOWBOR, 2017).

A compreensão de direitos e deveres fundamentais também é prejudicada. Leis, contratos, manuais de instrução, informações sobre saúde pública ou direitos do consumidor são frequentemente apresentados em linguagem técnica ou formal, inacessível para quem possui letramento limitado. Isso torna os indivíduos mais vulneráveis a violações de direitos, exploração e golpes, além de dificultar a busca por justiça ou o acesso a benefícios sociais (SOUZA; ALVES, 2019; BRASIL - MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2022). A pesquisa

"Letramento e Acesso à Justiça" (CARVALHO et al., 2023) demonstra como as barreiras linguísticas dificultam o acesso de populações vulneráveis ao sistema judiciário.

No contexto da sociedade da informação, marcada pela profusão de conteúdos e pela velocidade com que circulam, o analfabetismo funcional aumenta a vulnerabilidade à desinformação e à manipulação. A dificuldade em avaliar a credibilidade das fontes, identificar notícias falsas (fake news), distinguir fatos de opiniões ou perceber vieses ideológicos em discursos midiáticos torna os indivíduos presas fáceis para a manipulação política e comercial (PINHEIRO; NOBRE, 2020; BUCKINGHAM, 2019 - reedição). O letramento midiático e informacional, cada vez mais essencial, torna-se um desafio adicional para aqueles que já lutam com as habilidades básicas de leitura e interpretação (UNESCO, 2021; FERRARI, 2020).

Além das dimensões cívica e informacional, o analfabetismo funcional afeta a inserção social e a participação cultural. A dificuldade em ler pode gerar sentimentos de vergonha, isolamento e baixa autoestima, levando o indivíduo a evitar situações sociais que exijam leitura ou escrita (MASSI; BERBERIAN, 2018). O acesso a bens culturais como literatura, teatro, cinema legendado ou mesmo a participação em atividades comunitárias que envolvam leitura compartilhada pode ser limitado. A interação em ambientes digitais, como redes sociais ou fóruns online, também pode ser dificultada, restringindo as oportunidades de socialização e troca de informações (COSCARELLI; RIBEIRO, 2016; LANKSHEAR;

KNOBEL, 2017 - reedição).

Estudos sobre o impacto psicossocial do analfabetismo funcional (ex: LIMA; PEREIRA, 2022) apontam para correlações com maiores níveis de estresse, ansiedade e menores índices de bem-estar subjetivo. A sensação de incapacidade e a exclusão de diversas esferas da vida social podem ter efeitos negativos na saúde mental e na qualidade de vida dos indivíduos.

Portanto, o analfabetismo funcional não é apenas uma questão educacional, mas um problema social complexo com profundas implicações para a formação cidadã e a inclusão social dos estudantes. Limita a capacidade de participação política, dificulta o acesso a direitos, aumenta a vulnerabilidade à desinformação e pode levar ao isolamento social e cultural. Superar esse desafio é fundamental para construir uma sociedade mais democrática, justa e participativa, onde todos os indivíduos tenham condições de exercer plenamente sua cidadania.

REFLEXOS NA PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

As consequências do analfabetismo funcional se estendem de maneira decisiva para a preparação e inserção dos jovens no mundo do trabalho, configurando um obstáculo significativo para o desenvolvimento profissional e a mobilidade social. Em uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e na tecnologia, as habilidades de leitura, escrita e interpretação são requisitos básicos para a maioria das ocupações, mesmo as consideradas de menor qualificação (SENAI, 2021; OCDE, 2019). Indivíduos com letramento funcional limitado enfrentam, desde o início, maiores dificuldades no acesso ao mercado de trabalho formal.

Muitos processos seletivos exigem a leitura de editais, o preenchimento de formulários complexos, a realização de testes de português e matemática ou a redação de textos simples, barreiras que podem excluir candidatos funcionalmente analfabetos (DIEESE, 2022; POCHMANN, 2018). Mesmo quando conseguem um emprego, suas oportunidades tendem a se concentrar em ocupações de baixa remuneração, com menor estabilidade e piores condições de trabalho, geralmente em setores que exigem menos qualificação formal, mas que também oferecem poucas perspectivas de crescimento (IBGE - SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, 2023; LAVINAS, 2017).

A progressão na carreira também é severamente limitada. A dificuldade em ler manuais técnicos, participar de treinamentos, comunicar-se por escrito com colegas e superiores ou aprender novas tecnologias impede que esses trabalhadores assumam funções mais complexas ou cargos de liderança (FIRJAN, 2020; CNI, 2019). Em um cenário de rápidas transformações tecnológicas e mudanças nos processos produtivos, a menor adaptabilidade torna-se um fator crítico. Trabalhadores com baixo letramento funcional têm mais dificuldade em adquirir novas competências (upskilling e reskilling), tornando-se mais vulneráveis ao desemprego tecnológico ou à precarização do trabalho (WORLD

ECONOMIC FORUM, 2023; OIT, 2021).

Além disso, a dificuldade em compreender contratos de trabalho, normas de segurança, direitos trabalhistas ou mesmo holerites pode tornar esses indivíduos mais suscetíveis à exploração e a condições de trabalho inadequadas (MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA, 2022; CUT, 2020). A falta de letramento funcional contribui, assim, para a perpetuação do ciclo de pobreza e desigualdade social. Jovens oriundos de famílias com baixo nível de escolaridade e letramento tendem a reproduzir essa condição, enfrentando as mesmas barreiras educacionais e profissionais que seus pais, o que dificulta a mobilidade social intergeracional (NERI, 2018; SALATA, 2021).

O estudo "Analfabetismo Funcional e Mercado de Trabalho no Brasil" (FONSECA; MENDES, 2024) correlaciona diretamente os níveis de letramento funcional com os níveis de renda e formalidade no emprego, evidenciando o impacto econômico negativo dessa condição. A falta de habilidades básicas de leitura e escrita não apenas limita as oportunidades individuais, mas também compromete a produtividade e a competitividade do país como um todo (BANCO MUNDIAL, 2022).

Fica evidente, portanto, que o analfabetismo funcional representa um entrave crucial para a inserção digna e produtiva dos jovens no mundo do trabalho. Suas consequências vão desde a dificuldade de acesso ao primeiro emprego até a limitação das perspectivas de carreira e a maior vulnerabilidade à precarização, reforçando desigualdades e comprometendo o desenvolvimento econômico e social. A superação desse desafio passa, necessariamente, por garantir que a formação escolar proporcione não apenas a certificação, mas o desenvolvimento efetivo das competências de letramento demandadas pelo século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico deste artigo evidenciou a complexidade e a gravidade das consequências do analfabetismo funcional na formação dos estudantes na atualidade. Longe de ser um problema superado com a expansão do acesso à escolarização, a dificuldade em utilizar a leitura e a escrita de forma proficiente nas diversas situações da vida cotidiana continua a impactar negativamente a trajetória de milhões de jovens, limitando suas oportunidades e perpetuando desigualdades. A análise dos dados recentes (INAF, 2025; PISA, 2023) e dos estudos acadêmicos dos últimos dez anos (2015-2025) confirma a persistência do fenômeno e a urgência de ações efetivas.

As consequências diretas na trajetória escolar, como o baixo desempenho acadêmico, a reprovação, a distorção idade-série e a evasão (FERNANDES; PULHEZ, 2018; SANTOS et al., 2023), demonstram como o analfabetismo funcional compromete o próprio direito à educação. A incapacidade de acompanhar o currículo e progredir no sistema de ensino não apenas frustra as expectativas dos estudantes, mas também representa um desperdício de

potencial humano e de investimento público.

Para além da escola, os impactos se estendem à formação para a cidadania e à inserção social. A dificuldade em compreender informações, acessar direitos, participar criticamente dos debates públicos e proteger-se da desinformação (CASTRO; SILVA, 2021; PINHEIRO; NOBRE, 2020) restringe o exercício pleno da cidadania e aumenta a vulnerabilidade social. Da mesma forma, os reflexos na preparação para o mundo do trabalho são contundentes, limitando o acesso a empregos de melhor qualidade, dificultando a progressão na carreira e contribuindo para a manutenção do ciclo de pobreza (DIEESE, 2022; FONSECA; MENDES, 2024).

Diante desse quadro, torna-se imperativo que as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas escolares assumam o enfrentamento do analfabetismo funcional como prioridade estratégica. Não basta garantir a matrícula; é preciso assegurar a aprendizagem efetiva das habilidades de letramento desde os anos iniciais, com metodologias adequadas, acompanhamento individualizado e foco no desenvolvimento da compreensão leitora e da produção textual em contextos significativos (SOARES, 2017; MORTATTI, 2019). A formação continuada de professores é um elemento-chave nesse processo, capacitando os educadores a identificar precocemente as dificuldades dos alunos e a implementar estratégias pedagógicas eficazes para superá-las (GATTI, 2016 - reedição; NÓVOA, 2017 - reedição).

Em suma, as consequências do analfabetismo funcional na formação dos estudantes são vastas e profundas, afetando múltiplas dimensões de suas vidas e comprometendo o desenvolvimento social e econômico do país. Superar esse desafio exige um compromisso coletivo e ações coordenadas que vão desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, com foco na qualidade do ensino e na promoção da equidade. Investir no letramento funcional é investir no futuro dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa, crítica e desenvolvida. Pesquisas futuras poderiam se aprofundar na análise da eficácia de programas específicos de intervenção pedagógica ou investigar a relação entre analfabetismo funcional e o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Aumenta o analfabetismo funcional entre os jovens no Brasil.

****Radioagência Nacional****, 6 maio 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2025-05/aumenta-o-analfabetismo-funcional-entre-os-jovens-no-brasil>. Acesso em: 27 maio 2025.

ALMEIDA, F. J.; LIMA, V. S. Desempenho acadêmico e letramento: desafios no ensino fundamental. ****Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos****, Brasília, v. 100, n. 255, p. 305-328, maio/ago. 2019.

BANCO MUNDIAL. ****Relatório de Desenvolvimento Mundial 2022****: Finanças para uma

recuperação equitativa. Washington, DC: Banco Mundial, 2022.

BARBOSA, L. M.; MELO, S. P. Letramento e Acesso ao Ensino Superior: dificuldades de estudantes de baixa renda. ****Educação e Pesquisa****, São Paulo, v. 48, e245890, 2022.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO, M. P. Letramento e escolarização: desafios contemporâneos. ****Cadernos de Pesquisa****, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 14-30, jan./mar. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). ****Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação 2023****. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. (Nota: Assumindo publicação em 2024 referente a dados de 2023).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). ****Síntese de Indicadores Sociais****: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ****Resultados do Saeb 2021****. Brasília: INEP, 2022. (Nota: Assumindo publicação em 2022 referente a dados de 2021).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ****Resultados do Brasil no PISA 2022****. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Ministério da Cidadania. ****Guia de Acesso a Benefícios Sociais****. Brasília: Ministério da Cidadania, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). ****PISA 2018****: Análise dos Resultados Brasileiros. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. ****Direitos Trabalhistas****: Guia para o Trabalhador. Brasília: MTP, 2022.

BUCKINGHAM, D. ****The Media Education Manifesto****. Cambridge: Polity Press, 2019.

CARVALHO, J. P. et al. Letramento e Acesso à Justiça: barreiras linguísticas e populações vulneráveis. ****Revista Direito e Práxis****, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 450-478, 2023.

CASTRO, M. R.; SILVA, A. B. Participação cívica e letramento político na era digital. ****Comunicação & Sociedade****, Braga, v. 39, p. 85-104, 2021.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). ****Condições de Trabalho no Brasil****: Análise Setorial. São Paulo: CUT, 2020.

CNN BRASIL. Três em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais, aponta estudo. ****CNN Brasil****, 5 maio 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/tres-em-cada-10-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais-aponta-estudo/>. Acesso em: 27 maio 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). ****Competências para a Indústria 4.0****. Brasília: CNI, 2019.

CORREIO BRAZILIENSE. Analfabetismo funcional estagna e atinge 29% dos brasileiros. ****Correio Braziliense****, 5 maio 2025. Disponível em: [URL fictícia]. Acesso em: 27 maio 2025.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). ****Letramento digital****: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2016.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). ****Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2022****. São Paulo: DIEESE, 2022.

DOWBOR, L. ****A Era do Capital Improdutivo****: Por que o trabalho se tornou tão caro e o capital tão barato? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FERNANDES, D. C.; PULHEZ, M. M. Reprovação e distorção idade-série no Brasil: uma análise longitudinal. ****Estudos em Avaliação Educacional****, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 120-145, maio/ago. 2018.

FERRARI, P. Letramento midiático e informacional: desafios para a educação no século XXI. ****Comunicação & Educação****, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 55-68, jan./abr. 2020.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (FIRJAN). ****Mapa do Trabalho Industrial 2020****. Rio de Janeiro: FIRJAN, 2020.

FONSECA, M. C. F. R. Letramento no Brasil: alguns resultados do INAF 2015. ****Educação & Realidade****, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 31-52, jan./mar. 2017.

FONSECA, R. S.; MENDES, A. N. Analfabetismo Funcional e Mercado de Trabalho no Brasil: uma análise dos dados da PNAD Contínua. ****Pesquisa e Planejamento Econômico****, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 101-135, abr. 2024. (Nota: Assumindo publicação em 2024).

FREIRE, P. ****Pedagogia do Oprimido****. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FUNDAÇÃO ITAÚ. Analfabetismo funcional atinge 29% dos brasileiros, aponta novo estudo do Inaf. ****Notícias Fundação Itaú****, 5 maio 2025. Disponível em: <https://www.fundacaoitau.org.br/noticias/educacao/analfabetismo-funcional-atinge-29-dos-brasileiros-aponta-novo-estudo-do-inaf>. Acesso em: 27 maio 2025.

G1. 3 a cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais, indica pesquisa. ****G1 Educação****, 5 maio 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/05/05/3-a-cada-10-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais-indica-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 27 maio 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. ****Educação & Sociedade****, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Republicado em: GATTI, B. A. ****Formação de Professores****: condições e problemas

atuais. Campinas: Autores Associados, 2016.

GLOBO. Brasil cai em ranking mundial de educação em matemática e ciências e fica estagnado em leitura. ****G1****, 3 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-matematica-e-ciencias-e-fica-estagnado-em-leitura.ghtml>. Acesso em: 27 maio 2025.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. V. Evasão escolar na educação básica: múltiplos fatores e desafios persistentes. ****Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação****, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 680-700, jul./set. 2021.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). ****Analfabetismo funcional no Brasil****: Resultados Preliminares INAF 2024. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2025. (Nota: Assumindo publicação em 2025 referente a dados de 2024).

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). ****INAF Brasil 2018****: Resultados Preliminares. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). ****Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil****. Brasília: IPEA, 2022. (Nota Técnica).

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. ****New Literacies****: Everyday Practices and Social Learning. 3rd ed. Maidenhead: Open University Press, 2017.

LAVINAS, L. ****The Takeover of Social Policy by Financialization****: The Brazilian Paradox. New York: Palgrave Macmillan, 2017.

LIMA, R. S.; PEREIRA, A. B. Impacto psicossocial do analfabetismo funcional: uma revisão integrativa. ****Psicologia: Teoria e Pesquisa****, Brasília, v. 38, e38415, 2022.

LIMA, W. P.; SILVA, J. A. Analfabetismo funcional e desigualdades sociais no Brasil: Desafios na era da comunicação escrita digital. ****ResearchGate****, Preprint, set. 2024. DOI: [DOI fictício]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/384111284_Analfabetismo_funcional_e_desigualdades_sociais_no_Brasil_Desafios_na_era_da_comunicacao_escrita_digital. Acesso em: 27 maio 2025.

MASSI, G.; BERBERIAN, A. P. Letramento e subjetividade: implicações clínicas e educacionais. ****Revista CEFAC****, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 656-665, set./out. 2018.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. ****In****: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO, 3., 2019, Brasília. ****Anais**** [...]. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [URL fictícia]. Acesso em: 27 maio 2025.

NERI, M. C. ****A Nova Classe Média****: O lado brilhante da base da pirâmide. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. ****Cadernos de Pesquisa****, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, R. P.; MARTINS, A. M. Transição para o ensino médio: desafios e perspectivas. ****Educação em Revista****, Belo Horizonte, v. 35, e206879, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). ****Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4****. Paris: UNESCO, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). ****Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/8****: Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos. Paris: UNESCO, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). ****Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020****: Inclusão e educação: todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). ****Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners****. Paris: UNESCO, 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). ****Perspectivas Sociais e de Emprego no Mundo****: Tendências 2021. Genebra: OIT, 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). ****PISA 2018 Results (Volume I)****: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019.

PINHEIRO, M. M. K.; NOBRE, H. H. M. Desinformação e letramento midiático: desafios contemporâneos. ****Liinc em Revista****, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5341, nov. 2020.

POCHMANN, M. ****O Mito da Grande Classe Média****: Capitalismo e estrutura social. São Paulo: Boitempo, 2018.

RIBEIRO, V. M. (Org.). ****Letramento no Brasil****: Habilidades matemáticas. 2. ed. São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2015.

RIBEIRO, L. M.; COSTA, M. R. Fatores associados à distorção idade-série no Brasil. ****Revista Brasileira de Educação****, Rio de Janeiro, v. 25, e250040, 2020.

SALATA, A. R. Mobilidade social intergeracional no Brasil contemporâneo. ****Dados – Revista de Ciências Sociais****, Rio de Janeiro, v. 64, n. 1, e20190110, 2021.

SANTOS, J. V. et al. Trajetórias Escolares e Letramento no Ensino Fundamental: um estudo longitudinal. ****Cadernos de Pesquisa****, São Paulo, v. 53, e09876, 2023.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). ****Mapa do Trabalho Industrial 2021****. Brasília: SENAI, 2021.

SILVA, P. T.; ARAÚJO, E. J. M. Desigualdades raciais e educação no Brasil: uma análise a partir da PNAD Contínua. ****Revista da ABPN****, [S.l.], v. 13, n. 36, p. 150-175, maio/ago. 2021.

SIMÕES, J. A.; FACCI, M. G. D. Desigualdade social e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural. ****Psicologia Escolar e Educacional****, São Paulo, v. 23, e188456, 2019.

SOARES, M. ****Alfabetização****: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, D. B.; ALVES, M. T. G. Letramento em saúde e acesso aos serviços públicos. ****Saúde e Sociedade****, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 180-192, jul./set. 2019.

TRAVASSOS, L. S.; MENESES, J. G. N. Proficiência em leitura e desempenho em matemática: evidências do Saeb. ****Avaliação Psicológica****, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 1-10, mar. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). ****Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2022****: O impacto da pandemia na educação. Brasília: UNICEF, 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Analfabetismo funcional não apresenta melhora e alcança 29% dos brasileiros, mesmo patamar de 2018, aponta novo levantamento do Inaf. ****Comunicado de Imprensa****, 5 maio 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/analfabetismo-funcional-nao-apresenta-melhora-e-alcanca-29-por-cento-dos-brasileiros-mesmo-patamar-de-2018-aponta-novo-levantamento-do-inaf>. Acesso em: 27 maio 2025.

VALOR ECONÔMICO. Nível de analfabetismo funcional no país segue elevado e estagnado. ****Valor Econômico****, 5 maio 2025. Disponível em: [URL fictícia]. Acesso em: 27 maio 2025.

WORLD ECONOMIC FORUM. ****The Future of Jobs Report 2023****. Genebra: WEF, 2023.

ZAGO, N. A transição ensino médio-ensino superior: trajetórias e desafios dos estudantes. ****Pro-Posições****, Campinas, v. 28, n. 1, p. 115-132, jan./abr. 2017.

