



SL EDUCACIONAL

Data de publicação: 10/02/2023

FEVEREIRO DE 2023 V.5 N.2

**"Se a educação não
for provocativa, não
constrói, não se cria,
não se inventa, só se
repete."**

Mario Sergio Cortella



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 2

Fevereiro 2023

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.5, n. 2 (2023) - São Paulo: SL
Editora, 2023 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/02/2023

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O DESAFIO DO PSICOPEDAGOGO NA INTERVENÇÃO	
Aline Castro Almeida.....	4
CURRÍCULO, ENSINO E AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA – REFLEXÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCUSSÃO MATEMÁTICA	
Cinthia Kelly da Silva.....	12
O PAPEL DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDEZ	
Jardiane Mendes Nogueira Santos.....	46
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM MATEMÁTICO: POSSÍVEIS INTERVENÇÕES	
Juliane Gabriele da Silva.....	60
POSSIBILIDADES E TRATAMENTOS VOLTADOS À CRIANÇA COM TOD	
Margareth Pereira Da Silva Martins.....	83
O PÓS-VIOLÊNCIA NA ESCOLA	
Patrícia Borges Barros Branchini.....	92
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
Renata de Fátima Oliveira Bereza.....	112
DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL À ECOPEDAGOGIA	
Zélia Maria de Souza Santos.....	135
FADAS, BRUXAS, PRINCESAS E HERÓIS: representações sociais docentes sobre o imaginário infantil	
Mary Celina Barbosa do Nascimento.....	149
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: QUANDO A CRIANÇA É O ALVO	
Elisangela Conceição.....	191
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA CRIANÇA	
Gessiane Batista de Souza.....	217
INTERDISCIPLINARIDADE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A REORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO À LUZ DO PENSAMENTO INTERDISCIPLINAR	
Amilton de Lima Barbosa.....	229
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Cláudia Simão Leite.....	256
A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DO PROJETO EDUCATIVO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS: REFLEXÕES À LUZ DO PENSAMENTO DE ANTÔNIO GRAMSCI	
Juliana Caldeira da Silva.....	272
GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR	
Claudia Lucena Carvalho Angelo.....	286
O PROJETO EDUCATIVO “QUE BICHO É ESSE?”	
Rita Maria Araujo Rodrigues.....	300
BREVE HISTÓRIA DA EXPRESSÃO HUMANA	
Cynd de Oliveira.....	315
O DIREITO DE BRINCAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL	
Luiz Damasceno.....	322
A REALIDADE DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA	
Eva Ferreira da Silva.....	332
CONTRIBUIÇÕES DA ARTE À EDUCAÇÃO	
Eliana Cardoso Vieira.....	338
REPÚBLICA DO PANAMÁ: UMA JORNADA CULTURAL ENTRE ANCESTRALIDADE E MODERNIDADE	
Adriana Alves Izac Santos.....	352

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

Aderlandia Maria Amaro dos Santos.....359

PESQUISANDO O QUE É E COMO FUNCIONA A GESTÃO PARTICIPATIVA

Juliana da Silva Dori.....366

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Flávia Danieli Piveta.....372

O CAPITALISMO E SUAS TRAMAS ESPACIAIS: O LUGAR COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

André Pereire Mazini.....380

PSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Danilo Tarrão Cardoso.....401

O RESGATE DA MEMÓRIA ORAL PARA ENTENDER O LUGAR DE EXISTENCIA NA CIDADE: MEMÓRIAS DE MULHERES SOBRE A FORMAÇÃO BAIRRO HABITETO EM SOROCABA-SP

André Pereira Mazini.....414

O DESAFIO DO PSICOPEDAGOGO NA INTERVENÇÃO

Aline Castro Almeida

Resumo

Diante das inúmeras possibilidades de aprendizagem, o psicopedagogo deve atualizar-se e adaptar muitos recursos didáticos para serem aplicados em sua intervenção, de acordo com cada caso atendido.

Primeiramente, o profissional traça seus objetivos e constrói um planejamento de intervenção para que se mantenha claro a especificidade a ser tratada. O ato de planejar é importante em toda a consulta psicopedagógica porque o planejamento se torna um guia de toda a sua organização de tarefas que serão cumpridas a fim de atingir diversos objetivos. Quanto mais específico for o objetivo, melhor o desenvolvimento do planejamento de ações, pois o foco será maior para o andamento do atendimento.

Palavras-chaves: aprendizagem, ludicidade, games.

Desenvolvimento

Para estimular as potencialidades e as inteligências múltiplas, a escolha de jogos deve ser sempre cautelosa e apropriada ao contexto e a faixa etária do cliente. Familiarizar-se com o jogo é essencial, bem como o estudo sobre as suas regras, a construção de seu enredo e seus diversos modos de jogar. Os desafios propostos devem ser estruturados para que incentivem o pensamento criativo e reflexivo, mas atentando-se à necessidade de desenvolvimento do grupo e/ou jogadores.

A psicopedagogia é um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influência do meio - família, escola e sociedade - no seu desenvolvimento.

A psicopedagogia surgiu da necessidade de atender a crianças com problemas de aprendizagem como uma forma de reeducação escolar. Hoje os

estudos estão muito desenvolvidos e os trabalhos, que inicialmente confundiam-se com um reforço pedagógico (sem propiciar os resultados desejados) mostram-se bem distantes dessa visão.

Utilizando instrumentos, técnicas e metodologias específicas e articulando conhecimentos nas diferentes áreas, o psicopedagogo intervém mediando no processo de aprendizagem. O profissional deve tomar ciência do problema de aprendizagem e interpretá-lo para a devida intervenção.

O diagnóstico psicopedagógico é o instrumento adequado para a investigação que pretende obter uma compreensão global do indivíduo, bem como sua forma de aprender e corrigir os desvios que dificultam sua aprendizagem.

Normalmente, o processo se inicia com a “queixa” trazida pelo responsável, no caso de crianças com pouca idade, ou Instituição Educacional ou, ainda, pelo próprio aprendente.

Vamos dar uma conferida num estudo de caso psicopedagógico fictício, para compreender como se desenvolve o atendimento, diagnóstico e intervenção:

O estudo de caso trata do “aprendiz”, que é uma criança de oito anos que contém inúmeros fatores emocionais, observados pela psicopedagoga, que estão se tornando obstáculos à sua aprendizagem. O aprendiz foi encaminhado para o atendimento psicopedagógico porque estava apresentando dificuldades para se expor em sala de aula, como em realizações de leitura em voz alta. Apresentava insegurança, se recusava a fazer tarefas propostas em grupo, tinha uma baixa autoestima. Preferia realizar as atividades sozinho, não era muito sociável, preferia isolar-se nas brincadeiras na Educação Física.

O Aprendiz é filho caçula, nasceu de uma gravidez inesperada, a mãe quando engravidou estava cuidando de seu irmão cinco anos mais velho. No início a mãe achou ruim a gravidez, porque o filho mais velho tinha sido diagnosticado com TDAH, sentia-se perdida, teve momentos de muita raiva, alimentava-se pouco, tomou muitos remédios e frequentou a terapia ocupacional.

A criança, aos sete meses, teve pneumonia e bronquite, começou a falar com 11 meses e andou com 1 ano e 6 meses.

Iniciou sua vida escolar aos seis anos, segundo a mãe começou a ler aos sete anos. Seus passatempos preferidos são: jogar cards sozinho, videogames, assistir desenhos, jogar no tablet, desenhar piratas. Seu irmão é muito agitado, sempre quer interferir nas atividades que o Aprendiz faz e não há momentos em que fazem alguma atividade juntos. A mãe, com base nos dados que a professora apontou, procurou uma psicopedagoga para ver do que tratava, pois ela tem muito medo que seu filho menor também tenha TDAH.

Nos finais de semana, adora ir à biblioteca, onde fica mais à vontade, pois ele diz que lá é um lugar calmo e que tem as coisas de que gosta. Na primeira sessão, a criança demonstrou não entender por que do atendimento psicopedagógico. Levando em consideração a queixa escolar e os dados colhidos por meio da entrevista com a mãe, iniciou-se o trabalho, considerando os aspectos orgânicos, emocionais, familiares e escolares.

Seguem abaixo os instrumentos utilizados na avaliação, bem como os dados das entrevistas com a mãe e a Escola:

Dados Pessoais do Aprendiz: 8 anos de idade, do sexo masculino, está cursando o segundo ano do ensino fundamental ciclo I, possui um irmão de 13 anos com TDAH. Queixa escolar: recusa a fazer as atividades propostas em grupo, prefere realizar tarefas sozinho, tem dificuldade de se expor em sala, não realiza leitura em voz alta, pois ele trava.

Instrumentos de Avaliação Psicopedagógicos utilizados: Entrevista de Anamnese, Entrevista com a professora, EOCA, testes operatórios e técnicas projetivas, Hora do Jogo, Avaliação de leitura e escrita.

Por meio dos jogos, observa-se que a criança não gosta de executar tarefas que exijam o raciocínio, pois quando encontra dificuldades, desiste da atividade, se está jogando e perde tenta mudar as regras do jogo.

O processo de atendimento da criança foi desenvolvido numa Clínica Psicopedagógica, foram realizadas duas sessões por semana, com duração de 1 hora cada sessão, totalizando 4 meses, onde foram realizadas diferentes técnicas descritas acima. As sessões foram desenvolvidas utilizando diversos recursos como: jogos simbólicos, caixa de brinquedos, desenhos utilizando tinta aquarela, palitos de sorvete, lápis de cor, canetinhas, blocos lógicos, jogos de memória, livros de leitura, atividades de escrita e leitura (material emborrachado).

Já quase na 4^a e 5^a sessão trabalhamos com os blocos lógicos, percebemos que ele consegue identificar as cores, figuras geométricas, identifica os atributos, faz seriação, classifica bem. Ao utilizar os jogos de memória, Dominó da Adição, Dominó da Subtração e outros jogos, percebemos que se atividade lhe parecia fácil ele gostava, caso contrário perdia logo o interesse.

Trabalhamos com um livro de leitura "O grande livro dos Piratas", ele demonstrou ter gostado muito dos desenhos, fez algumas perguntas referentes às ilustrações, leu todas as páginas, não hesitava na leitura. Pediu até para levar o livro para casa para mostrar ao irmão, pois os dois gostavam muito de piratas. Nas demais sessões, pedia sempre para fazer alguma referência ao mundo dos piratas, por meio disso foi possível perceber seu progresso na escrita e na articulação de argumentos.

A devolutiva aos pais foi sucinta, dizendo-lhes o que já havia sido percebido durante os encontros, como sugestão foi pedido que procurassem modificar a maneira de tratá-lo, pois ele não era uma criança com TDAH, era uma criança normal, que tinha medo de se expor porque a mãe vivia reclamando do irmão e o Aprendiz não queria ser igual ao irmão. Dar mais carinho, atenção, incentivos, são formas que poderiam auxiliar muito na sua melhora em sala de aula. Na intervenção psicopedagógica, o meio que mais se efetivou para auxiliá-lo a quebrar esse paradigma de se expor na sala foi à prática de RPG – Role-Playing Game, nesse contexto, o psicopedagogo era o mestre do jogo e o Aprendiz era um jogador, que decidia o rumo da história.

Deve apresentar as regras em modo simples para a criança, pois ainda o raciocínio lógico não está em processo de maturação para regras com base num sistema de D20. A narrativa do mestre deve ser simples, com termos que as crianças conheçam e que sejam do mundo delas, do que elas gostem. Numa narrativa simples sobre o mundo fantástico dos piratas, começamos a nossa aventura:

Mestre – “O navio do grande pirata ‘Aprendiz’ estava numa atordoada tempestade em alto mar, havia raios e trovões, ondas gigantes e estava muito escuro, ventando sem parar. De repente, surge do meio da escuridão uma

criatura sinistra, era uma caveira com uma espada na mão e começou a perseguir o grande pirata Aprendiz. O que você faz?”.

Aprendiz – “Procuro ver onde tem uma espada para eu lutar com a caveira!”.

Mestre – “A espada estava escondida atrás de uma porta velha, quase caindo aos pedaços, era uma espada grande e também era velha”.

Aprendiz – “Eu luto com a caveira e dou golpes que a deixa toda com os ossos caídos no chão”.

Mestre – “Tudo bem, mas antes de você dar golpes nessa caveira imunda, vamos rolar um dado para ver se consegue realmente derrotar essa caveira do mal”.

O diálogo é simples, porém trabalha o desenvolvimento da imaginação, criatividade, expressão oral, capacidade de escolha. Quando o personagem é montado numa ficha antes do jogo, trabalha com a questão de linguagem oral e escrita, criatividade, produção textual dentre outras.

As observações durante a intervenção foram positivas, pois o Aprendiz teve muitos progressos, como o respeito às regras dos jogos, independentemente de estar ganhando ou perdendo; começou a acreditar mais em si próprio; na sua capacidade, tornou-se mais seguro; capacidade de se expressar livremente; melhora na matemática, começou a desenvolver um raciocínio lógico mais rápido com a soma de dados; melhorou na escrita das palavras.

Durante o atendimento foi possível perceber que a criança parecia estar rejeitada, sentia-se carente, insegura, falava quase sempre olhando para o chão.

A situação que o Aprendiz vivencia é conflitante, pois ele convive com o medo da mãe, que fala que ele apresenta o começo de algum transtorno de atenção. Apesar de ele brincar sozinho e ser espontâneo na fala, ele está com baixa autoestima, sente-se triste, sem motivação e para ajudá-lo seria necessária uma maior aproximação por parte dos pais, deveriam acreditar mais nele e na sua capacidade e não comparar com o irmão mais velho.

A professora também poderá ajudar bastante no desenvolvimento dessa criança, sendo observadora, valorizando suas pequenas realizações, especialmente nas áreas em que prevalecem suas capacidades e seus interesses. É importante que seus direitos de opinião e participação sejam

respeitados, para que ele se sinta capaz e adquira mais segurança em si próprio. Mas é sempre bom estimular o Aprendiz com seus centros de interesses e fazer com ele participe mais ativamente do grupo.

É importante um excelente atendimento, diagnóstico e intervenção, pois o profissional em psicopedagogia tem esse desafio de identificar as dificuldades de aprendizagem no ser aprendiz e tentar solucionar ou ajudar da melhor forma o possível, para que essa dificuldade seja vencida por meio de situações lúdicas e prazerosas.

Como alternativa na intervenção psicopedagógica, utilizando a base de “Role Playing Game”, apresentamos o livro-jogo ou aventura solo. Na aventura solo, o jogador-leitor enfrenta os desafios sozinho, sendo uma leitura solitária de textos e mudanças constantes de páginas, com ou sem rolamento de dados. No RPG convencional temos a prática de jogar em grupo e a estimulação da oralidade, já com a aventura solo, que também é uma forma de narrativa, encontramos uma leitura silenciosa e individual de determinada história, com diversas opções de enredo dependendo da escolha de seu leitor.

O psicopedagogo deve escolher uma história/aventura “pequena” ou a duração de uma sessão, com o tempo aproximadamente de 30 a 45 minutos, atentando-se como a criança e/ou adolescente se comporta diante da aventura, notando suas dificuldades de concentração, compreensão ou se ela pede ajuda ao tentar solucionar algum problema na história. Deve também adaptar, adequar histórias e dificuldades do jogo à faixa etária do aprendiz, podendo ou não ter rolamento de dados para o sucesso ou fracasso na escolha da ação na aventura. Pedir que o aprendiz conte e explique como a história se desenrola durante o atendimento é uma das inúmeras possibilidades de trabalhar as questões de expressão oral, síntese, compreensão de leitura, capacidade de escolhas, até podendo trabalhar com sentimentos de timidez ou bloqueios que o indivíduo possa apresentar. Esse tipo de jogo contribui na imersão do jovem no mundo literário, podendo ser uma importante ferramenta para atrair o olhar do adolescente para uma leitura prazerosa e que têm diversas referências em outras histórias fantásticas, sendo uma forma de estimular novos leitores e envolver os jogadores na literatura.

Conclusão

São diversas as possibilidades de trabalho na intervenção psicopedagógica utilizando todos os vértices do RPG, basta o profissional ser criativo e adaptar esse recurso ao seu caso de atuação clínico ou escolar, podendo até levar a proposta de trabalhar esse ou outros jogos lúdicos em grupo com educadores e gestores.

Referências bibliográficas

- BOTREL, N. **Super-Herois para Role Playing Game**. São Paulo: Daemon, 2003.
- COOK, M.; TWEET, J.; WILLIAMS, S. **Dungeons & Dragons: Livro do Jogador**. Tradução Marcelo de Souza Stefani e Bruno Cobbi Silva. São Paulo: Devir, 2004.
- DAMONE. **Caverna do Dragão: O reino**. Espírito Santo: Uziel de Jesus (Above Publicações), 2011.
- JAEHN, S.M. **O jogo sociodramático: a importância na educação pré-escolar**. São Paulo: Vetor, 1992.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11.ed.São Paulo: Cortez, 2008.
- MACEDO, L. de. **Para uma psicologia construtivista**. In: ALENCAR, E. S. de (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MARCATTO, A. **Saindo do Quadro: Uma Metodologia Educacional Lúdica e Participativa baseada no Role Playing Game**. São Paulo: Exata Comunicação e Serviços S/C LTDA. 1996.
- MORENO, J. L. **Fundamentos do psicodrama**. São Paulo: Summus, 1983.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2011.
- RIYIS, Marcos Tanaka. **SIMPLES: sistema inicial para mestres-professores lecionarem através de uma estratégia motivadora**. São Paulo: Ed. do Autor, 2004.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game**. Rio de Janeiro:

Bertrando Brasil, 2004.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **O lúdico na formação do professor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

TORRANCE, E.P. **Implicaciones educativas de la creatividad**. Salamanca: Anaya, 1976.

TORRE, Saturnino de La. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. São Paulo: Madras, 2008.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CURRÍCULO, ENSINO E AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA – REFLEXÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCUSSÃO MATEMÁTICA

Cinthia Kelly da Silva

RESUMO

As atividades intencionalmente propostas incentivam as diferentes maneiras, estratégias e argumentos de encontrar a solução para o problema; e também contribui para a autonomia, para o protagonismo nos fazeres e saberes; assim como o trabalho colaborativo no respeito às diferenças, uma vez que a escuta do outro permite entender o modo como cada uma enxerga e soluciona o problema. Por meio de materiais que possibilitem o aluno ver e manipular a situação como real e não tão abstrata.

Palavras-chave: aprendizagem, matemática, raciocínio.

“Perímetro e área de figuras planas na malha quadriculada”

Ano: 6º ano

Ideia fundamental: Perímetro e área na malha quadriculada

Habilidade da BNCC: Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.

Objetivo específico

*Compreender o conceito e saber calcular o perímetro e área de um quadrilátero em malha quadriculada. Explorar formas de calcular a área e o perímetro.

Tempo dedicado: 90 minutos

Cinthia Kelly da Silva

Recursos necessários:

- Caderno
- lápis
- borracha
- papel quadriculado
- lápis de cor e papel sulfite para fotocópia

1. Objetivo de Aprendizagem:

Compor e decompor figuras planas em malhas quadriculadas, identificando relações entre suas superfícies através de uma atividade aberta, donde demanda uma ou mais ações explorativas e investigativas, não tendo uma resposta padrão. Na qual necessita não apenas de observação, mas também de manipulação de qualquer espécie.

2. Atividade Matemática e sua inserção na aula:

Com papéis definidos de acordo com a data de aniversário mais próximo do início de ano..

PAPÉIS:

FACILITADOR: Dê espaço para diferentes formas de iniciar e falar sobre a atividade. Certifique-se de que o cartão de atividades é lido em voz alta na totalidade antes de começarem a trabalhar. <i>“Estamos prontos para seguir em frente?”</i>
HARMONIZADOR: Mantenha o grupo focado na tarefa. Esteja atento para caso alguém precise de ajuda ou não esteja se sentindo confortável durante o trabalho.
CONTROLADOR DO TEMPO: Ajude o seu grupo a chegar a um acordo sobre quanto tempo deve ser gasto em cada parte da atividade. Alerta o grupo quanto ao tempo, quando achar relevante.
MONITOR DE RECURSOS: Certifique-se de que todos tenham oportunidade de usar os recursos. O monitor de

recursos é a pessoa responsável por chamar a professora!

REPÓRTER: Ajude o seu grupo a registrar pontos relevantes da discussão. Certifique-se de que todos são ouvidos e que a opinião do grupo está sendo registrada. O repórter é responsável pelo compartilhamento das ideias do grupo.

Com as normas aqui apresentadas:

- Somos recursos uns para os outros.

- Ouvir com empatia.

- Explicar com argumentos, de forma clara e direta.

- Ninguém termina enquanto todos não terminam.

Determinei uma figura para cada grupo e posteriormente solicitei através da comanda que encontrassem o perímetro e área da figura solicitada do TANGRAM apresentado na malha quadriculada; E entreguei também uma malha quadriculada para que eles utilizassem para realizar os rascunhos.



PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE – PED/SESI-Vila
Leopoldina Módulo 9 - CURRÍCULO, ENSINO EM AVALIAÇÃO III

Cartão de Atividade

Perímetro e Área - Figuras planas na malha quadriculada

Objetivo: o conceito e saber calcular o perímetro e área de um quadrilátero em malha quadriculada.

Explorar formas de calcular a área e o perímetro.

Conversem no seu grupo sobre as seguintes questões:

◆ Como encontraram as soluções para as duas primeiras propostas apresentadas?

(ConversaNumérica)

◆ Observem a figura do TANGRAM e discuta em grupo: qual perímetro e área de cada figura que o compõe.

◆ Apresente o resultado do grupo na malha quadriculada e apresente a solução para os colegas de classe.

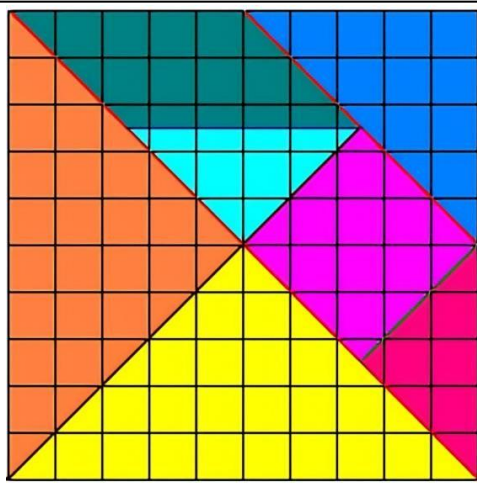
Tempo para

atividade: 40'

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

-Análise de argumentos válidos, através de justificativas para a resolução.

-Apresentação da solução coletiva na malha quadriculada e apresentação da explanação.



3. Antecipação

TEMOS POR DEFINIÇÃO:

PERÍMETRO é a medida do comprimento de um contorno, ou o comprimento da linha que delimita uma figura plana. Em termos algébricos seria a soma de todos os lados de um polígono. Pode ser expresso em metro, decímetro ou quilômetro...

ÁREA é a medida da quantidade de espaço de uma superfície delimitada ou região interna aos limites de uma figura geométrica.

ESTRATÉGIA	QUEM E O QUÊ	ORDEM
Utilizou-se da álgebra para calcular o perímetro e a área, usando operações de adição e multiplicação. O processo utilizado é mais longo e pormenorizado. No caso do perímetro somou-se os lados externos de cada figura. Quanto ao cálculo da área foi feita a decomposição das figuras em formas regulares para multiplicar dois dos lados com medidas diferentes e depois somando todos os resultados encontrados.	Ana Luíza, Nicolly R., Graciele e Wesley. Felipe G., Kamilly, Kathleen, Pedro e Yasmin.	1ª e 3ª apresentações
Houve uma simplificação do processo de cálculo. No perímetro os lados de mesmo tamanho foram multiplicados pela quantidade de vezes correspondentes e depois somados com os lados de medidas diferentes. Para calcular a área foram contadas as unidades de medida, fazendo assim a decomposição das figuras planas.	Emanoele, Maria Clara, Nicolly Ol., Fernando e Eduardo. Richard, Mariana, Niury, Sarah e Letícia.	2ª e 4ª Apresentação
Calculou perímetro pensando ter calculado a área ou confundem os cálculos, tanto perímetro quanto da área, pois não tem números que representam as medidas das figuras. Ou fazem cálculos aleatoriamente de acordo com as medidas encontradas.	Iasmim, Isabelly, Felipe R., Jeniffer S, Nathali.	5ª apresentação

Comentários:

Tendo observado as resoluções dos estudantes e suas respectivas apresentações, pude notar que a bagunça por conta de eles não estarem acostumados com a rotina, os atrapalhou bastante, inclusive tivemos estudantes que no dia-a-dia apresentavam um ‘mal’ comportamento e tiveram um ótimo rendimento tanto durante a resolução em grupo, quanto na apresentação com o grupo todo.

REFLEXÃO

Os estudantes gostaram muito da dinâmica, da forma diversificada daquilo que para eles é padrão e tradicional, inclusive relataram isso na avaliação que proporcionei depois da apresentação deles. (Disseram também que seria interessante que tivesse chocolate - nível PED).

Em muitos momentos não conseguimos atingir à todos, sendo eles um turma de sexto ano, eles têm muita energia, muitas coisas a conversar e sendo a primeira vez uma atividade realizada dessa forma: primeiro resolver um problema e depois sistematizar um pouco de um conceito, e dentro deste contexto apresentar as inúmeras possibilidades de como resolver um problema.

Com relação às resoluções apresentadas pude perceber que: para alguns está bem claro o que é perímetro e o que é área e como calcular ambas as situações e ali alguns encontraram mais de uma forma de resolver e se depararam com respostas diferentes, se autoanalisando no decorrer da apresentação, inclusive.

Para outros o fato de termos uma malha quadriculada foi de extrema importância, pois ali eles conseguiram ‘contar’ de forma prática.

E, por fim, houve aqueles que pensaram em decompor as figuras e transformar em quadriláteros, onde a contagem seria para eles mais conveniente.

Anexos:

Vídeo das apresentações e fotos:

<https://youtu.be/kkZMu0MhFJ4>

Fotos:





Reflexão - Parte 1: Análise e reflexão sobre os trabalhos dos módulos

Durante o período em que cursamos o PED (inclusive durante um período pandêmico) e analisando todos os relatórios finais apresentados ao final de cada módulo, concluo que: a visão que tinha antes em minha docência classifico como tradicional, hoje percebo o quanto a minha docência enquanto profissão, mudou.

A educação é o caminho para diminuir as desigualdades, ela deve estar alinhada com os objetivos de formar um cidadão crítico, reflexivo, responsável e questionador; e nosso papel nesse processo é o de guiar, respeitando os princípios éticos, morais e civis, para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Tenho hoje uma visão prática profissional na qual o conhecimento dos alunos e seu desenvolvimento é aplicado em seus contextos sociais, na aprendizagem, no seu desenvolvimento humano e na sua linguagem; onde o conhecimento da disciplina e dos seus objetivos do currículo estão alinhados com as finalidades e objetivos educacionais quanto às habilidades, conteúdo e disciplina; o ensino para diversidade e para a heterogeneidade que assim, caminha de encontro à equidade, igualdade e integralidade.

A proposta da nossa formação trilhou caminhos para criar e manter ambientes efetivos para a aprendizagem; para engajar e apoiar todos os alunos na aprendizagem;

para planejar experiências de aprendizagem para todos; para compreender e organizar o conteúdo para a aprendizagem de Matemática; para avaliar os alunos para a aprendizagem. Desmistificando muito das minhas crenças e a partir dessas mudanças pude me desafiar e me permitir uma nova identidade.

No estudo de caso e no trabalho em salas de aulas heterogêneas vemos a importância que é conhecer a realidade do estudante e o senso comum que ele traz, e como é significativo ver o engajamento dos estudantes diante das diferentes estratégias onde tinham a possibilidade de mostrar habilidades e o professor realizar intervenções de status, que antes não era bem observado.

Na gestão e organização de sala de aula compreendemos como simples movimentos no espaço físico é suficiente para criar e manter um ambiente efetivo e de confiança ao estabelecer normas para que haja uma comunidade de aprendizagem e não apenas um local de mera transferência de informação.

Na avaliação, vi que ela não é o fim do processo, e sim que ela está presente em todos os caminhos, quando temos claro os objetivos e os critérios; sabido que esses instrumentos devem ser diversificados e adequados e que nos serve de indicativos para revisitar o que antes havia sido trilhado.

Todos os módulos do PED nos oportunizou refletir sobre a forma de planejar, organizar e avaliar com foco numa aprendizagem significativa em especial na área da Matemática; ao planejar experiências, ao elaborar o planejamento reverso e na escolha de atividades adequadas respeitando o indivíduo.

O padrão de práticas aprendidas ao longo de nosso curso no PED nos auxiliou a organizar atividades para as expectativas das aprendizagens, inspiradas pelas grandes ideias matemáticas sem a imposição de técnicas ou procedimentos específicos visto que a matemática vai para além da sala de aula, de modo que haja a participação equitativa e que promova intervenções de status nas relações desiguais.

Muitas foram as vezes que pensei em desistir da educação enquanto profissão, mas quando vemos os nossos objetivos serem alcançados, mesmo que não em sua totalidade, nos damos o direito de seguir em frente. Uma vez que somos nós que formamos todas as profissões, todos passam por nós, até um dia escolherem seus próprios

caminhos, e é daqui que vem minha força para continuar e continuar me atualizando sempre em prol da melhoria e da qualidade.

Foram muitas as adversidades desse nosso longo percurso, e aqui finalizamos com o coração transbordando em gratidão à todos os envolvidos!!! Essa formação deveria ser estendida à todos!!!

Avaliação de Desempenho Docente - Parte 2

Parte 1 - Planejamento:

As atividades relatadas a seguir foram aplicadas com a turma do 6º ano B. Essa turma é composta por 32 alunos, 18 meninas e 14 meninos.

Deste grupo, cerca de 4 estudantes não estão alfabetizados, e esse é outro grande desafio, dada a todas as demandas que a sala já tem; apesar deles ajudarem mutuamente em grande parte das aulas.

Desde o início do ano eles sempre foram muito participativos, mas era visível as defasagens que eles tinham por conta de terem ficado uma parte do ano passado e o anterior sem aulas presenciais. Sempre foram muito atenciosos, alguns dispersavam pela dificuldade com relação à matéria, mas com o tempo eles foram se adaptando e independente da resposta dada à uma pergunta realizada durante a aula, faziam e fazem muita questão de participar ativamente nas aulas.

Os estudantes, em sua maioria, residem na comunidade conhecida como morro, ou Arvão, que fica localizado na parte de trás da escola, local não urbanizado, muitos sequer água tem em casa, poucos possuem um saneamento básico. O local faz parte do projeto do Rodoanel, que é um projeto de Rodovias do Estado de São Paulo, inclusive, se um dia a obra continuar com os devidos andamentos para a conclusão, muitas famílias terão que sair de lá, como o mínimo assistencialismo, se ele existir.

Essa comunidade cresceu aos poucos por famílias de origem nordestinas, nas quais em grande parte apresentam baixa escolaridade; ocupações que se intensificaram no final

da década de 90, em loteamentos em sua maioria, irregulares, localizados em áreas protegidas ambientalmente, no entorno da Serra da Cantareira (Morro do Parque de Taipas), antigas chácaras que foram loteadas. A maioria das casas foram feitas em sistema de mutirão; há também conjuntos habitacionais e favelas, sem esgoto e água encanada.

Apesar das muitas conquistas dos moradores da região, há muito o que se legalizar, o que os deixa em situação de vulnerabilidade diante de projetos, estudo isso, sem contar os problemas familiares de práxi, influi na educação dos nossos estudantes.

Objetivos e lógica por trás da sequência de aulas:

SEQUÊNCIA DE AULAS - Perímetro e área na malha quadriculada	
Ao longo das aulas abordaremos o cálculo de perímetro e área de figuras planas na malha quadriculada, considerando quadriláteros, figuras irregulares, situações-problemas e a apreciação de peças do 'tangran'. Situações nas quais os estudantes poderão através de um processo de apreciação e o uso da malha quadriculada, determinar o perímetro e a área das figuras, seja contado os quadrados que a compõem, seja por composição ou decomposição.	 5 aulas de 45 minutos
<i>Foco matemático da sequência de aulas.</i>	
Grande ideia matemática: Medidas	
<i>Alinhamentos curriculares</i>	

Habilidade da BNCC:

*Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.

Habilidade do Currículo da Cidade:

*Compor e decompor figuras planas em malhas quadriculadas, identificando relações entre suas superfícies.

*Solucionar e elaborar problemas que envolvam o cálculo do perímetro de figuras planas.

*Investigar um procedimento que permita o cálculo de área de retângulos desenhados em malha quadriculada, expressando-o por uma fórmula e utilizando-a para solucionar problemas.

Centrando na aprendizagem do estudante

Perímetro e área são conteúdos presentes no cotidiano, mas quando desenvolvido em sala sem ser aplicado à realidade do estudante, o assunto não é entendido como algo possível; Nessa atividade propõe uma discussão sobre conceito posteriormente à experiência dos estudantes através do cálculo de perímetro e área de algumas figuras e situações nas quais é possível realizar o cálculo na malha quadriculada de diversas formas: contando os quadrados, assim como suas partes, compondo e decompondo figuras para facilitar a contagem. E estabelecer relações entre os quadriláteros e algumas regras possíveis para auxílio.

Conhecimentos prévios de seus estudantes e oportunidades anteriores para aprender sobre o tópico ou tópicos relacionados.

A Matemática dos dias atuais no ambiente escolar não é mais como era antigamente, no qual o professor transmitia conhecimento, fórmulas, onde só havia uma forma de resolver as questões. Hoje focamos em dar um problema para possibilitar ao estudante resolver de inúmeras formas, possibilitando um espaço de integração e vivências.

Na ânsia de desenvolver o raciocínio lógico e de estimular a participação de todos aos alunos, ao longo do bimestre anterior muitas atividades de piso baixo e teto alto, explorando medida, foram proporcionadas em diversos momentos, sempre promovendo a equidade matemática e o conhecimento prévio. Procurei possibilitar, durante as atividades, o reconhecimento e a valorização da criatividade dos educandos, além do esforço, das ideias, das estratégias desenvolvidas e utilizadas, e até mesmo dos erros que foram cometidos durante a realização destas proposições.

Objetivos específicos de aprendizagem.

- Compreender o conceito e saber calcular o perímetro e área de um quadrilátero em malha quadriculada. Explorar formas de calcular a área e o perímetro.
- Cálculo do perímetro e da área de um retângulo utilizando duas unidades diferentes (triângulos construídos a partir dos quadradinhos).
- Decompor e compor de maneiras diferentes de modo a facilitar o cálculo pretendido na malha quadriculada.

Atividade 01



Qual o perímetro e a área de cada cômodo da casa?

A princípio, os estudantes observam individualmente uma questão na malha quadriculada e uma situação-problema envolvendo a divisão nos cômodos da planta de uma casa.

Ainda individualmente questiono sobre quais soluções foram encontradas por eles e quem gostaria de compartilhar com os demais na lousa; e realizamos uma conversa numérica sobre as respostas encontradas, sempre incluindo outros questionamentos, outras possibilidades, pensando nas considerações que podemos tirar a partir de cada resolução apresentada.

1 aula
de 45
minutos

Figura 1: quadriláteros na malha quadriculada 1cmx1cm

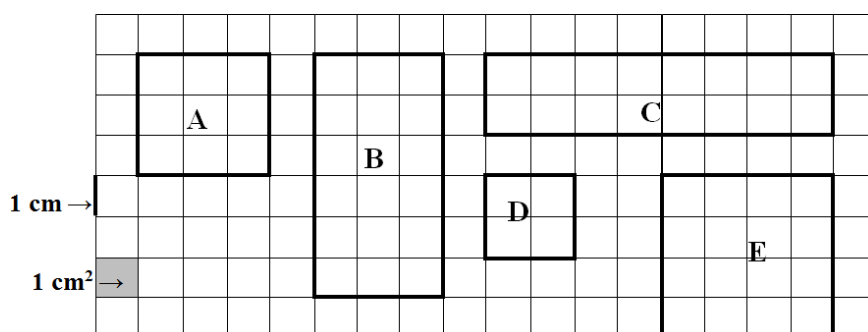
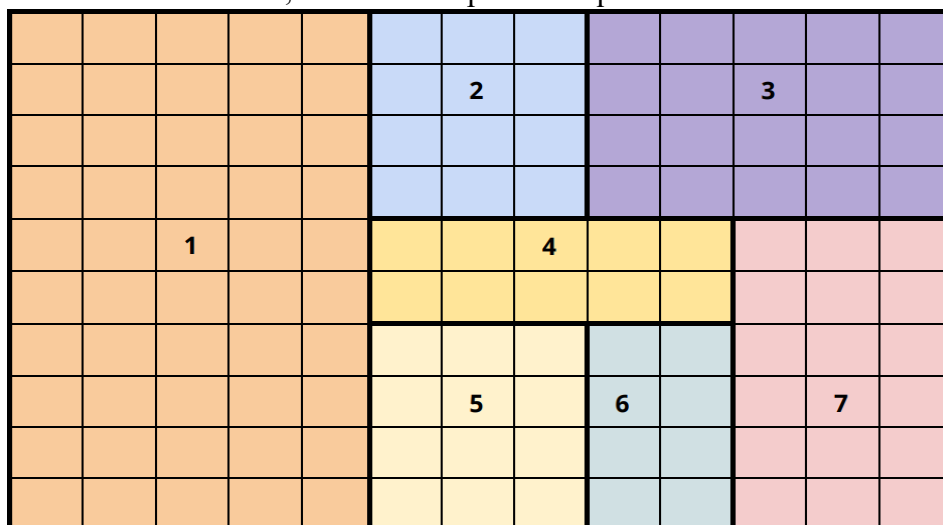


Figura 2:

A figura abaixo é a planta baixa da casa de Marcela. Considerando que cada lado de fora do quadrado corresponde a

uma medida do perímetro que é 1m e um quadradinho corresponde a uma medida de área em m^2 , observe e responda às questões:



1 – Sala; 2- Quarto do Irmão; 3 - Quarto da Marcela; 4 – Corredor; 5 – Cozinha; 6- Banheiro; 7 - Quarto dos pais;

1) Quantos m^2 tem:

- o quarto da Marcela?
- a sala da casa?
- o quarto do irmão da Marcela?
- o banheiro?
- o quarto dos pais da Marcela?
- o corredor central?
- a cozinha?

2) Qual o perímetro da casa?

Antecipação

ESTRATÉGIA	QUEM E O QUÊ	ORDEM
O aluno calculou perímetro pensando ter calculado a área.		
Os alunos se confundem nos cálculos, tanto do perímetro, quanto da área, pois não há números representando as medidas dos lados de cada figura da planta baixa.		
Os alunos desconsideram algumas medidas por elas já constarem em algum momento para calcular o perímetro e a área de outro quadrilátero.		

Percebo que grande parte dos alunos confundem perímetro e área, ao somarem os quatro lados de um quadrado ou retângulo (perímetro) para calcular a área reforço a ideia de que a medida do perímetro é o mesmo que a medida do contorno da figura plana e

que a área é a medida de toda a superfície dessa figura, ou seja, da parte de dentro dela.

Explico que cada lado de fora do quadradinho dessas figuras na malha quadriculada representa uma unidade de comprimento que mede 1 cm ou 1m.. e, é essa unidade que deve ser somada para se achar o perímetro. E para a área cada representa a medida é 1cm^2 ou 1m^2 .

E peço para que reflitam sobre os resultados encontradas, caso percebam alguma incoerência, que retomem a questão e refaçam seus cálculos da maneira que para eles seja mais conveniente.

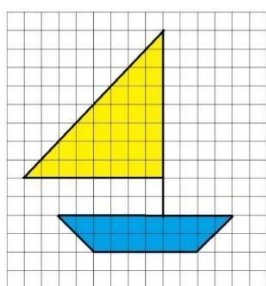
ATIVIDADE 2



“Perímetro e área de figuras na malha quadriculada” – não quadriláteros

No início da aula será realizada uma conversa com a turma sobre o tema da aula, na qual trarei uma imagem formada por duas figuras (não quadrangulares) na malha quadriculada para encontrarmos o perímetro e a área. E também uma situação problema na qual imaginarão como esse conceito pode se concretizar., apenas para discussão.

As crianças serão divididas em grupos de 4 ou 5 estudantes, que deverão utilizar a malha quadriculada com os desenhos de duas figuras impressas que ajudarão a encontrar a seu modo o perímetro

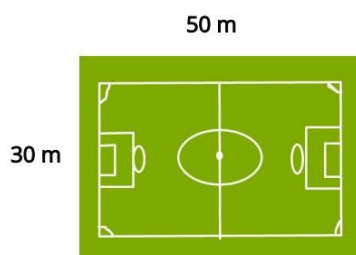


e a área.

Situação-problemas:

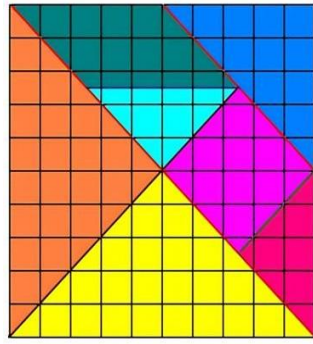
O Sr. Antônio foi contratado para cercar com tela de aço um campo de futebol e, também trocar todo o seu gramado. Usando as medidas dadas, que estão na figura ao lado, calcule:

- 1) Quantos metros de tela de aço serão utilizados para cercar o campo de futebol?
- 2) Quantos m^2 de grama serão utilizados de grama nova para cobrir a área do campo?

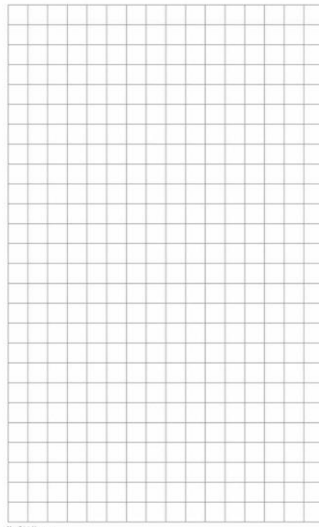


1 aula
de 45
minutos

Antecipação		
ESTRATÉGIA	QUEM E O QUÊ	ORDEM
Considerar contar os quadrados como argumento para determinar a área, mas não considerar que os meios se completam.		
Elaborar formas de considerar a figura como a de um quadrilátero e suas formas de representação: número natural, decimal ou fração.		
Observar que a aresta de uma figura também pode pertencer à de outra		
ATIVIDADE 3		
Com papéis definidos de acordo com o critério de quem “faz aniversário mais perto do começo do ano”; determinei uma figura para cada grupo e posteriormente solicitei através da comanda que encontrassem o perímetro e área da figura solicitada do TANGRAM apresentado na malha quadriculada; E entreguei também uma malha quadriculada para que eles utilizassem para realizar os rascunhos.		2 aulas de 45 minutos
  PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE – PED/SESI-Vila Leopoldina Módulo 9 - CURRÍCULO, ENSINO EM AVALIAÇÃO II Cartão de Atividade Perímetro e Área - Figuras planas na malha quadriculada Objetivo: o conceito e saber calcular o perímetro e área de um quadrilátero em malha quadriculada. Explorar formas de calcular a área e o perímetro. Conversem no seu grupo sobre as seguintes questões: - Como encontraram as soluções para as duas primeiras propostas apresentadas? (Conversa Numérica) - Observem a figura do TANGRAM e discuta em grupo: qual perímetro e área de cada figura que o compõe. - Apresente o resultado do grupo na malha quadriculada e apresente a solução para os colegas de classe. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: - Análise de argumentos válidos, através de justificativas para a resolução. - Apresentação da solução coletiva na malha quadriculada e apresentação da explanação.		



Integrantes do grupo:



ESTRATÉGIA	QUEM E O QUÊ	ORDEM
Utilizou-se da álgebra para calcular o perímetro e a área, usando operações de adição e multiplicação. O processo utilizado é mais longo e pormenorizado. No caso do perímetro somou-se os lados externos de cada figura. Quanto ao cálculo da área foi feita a decomposição das figuras em formas regulares para multiplicar dois dos lados com medidas diferentes e depois somando todos os resultados encontrados.		
Houve uma simplificação do processo de cálculo. No perímetro os lados de mesmo tamanho foram multiplicados pela quantidade de vezes correspondentes e depois somados com os lados de medidas diferentes. Para calcular a área foram contadas as unidades de medida, fazendo assim a decomposição das figuras planas.		

Durante toda a atividade, acompanhei o desenvolvimento dos educandos, observando a participação deles, analisando seus registros e verificando se estão conseguindo ver e calcular o perímetro e área da figura do 'tangran' proposta para o grupo; e identificar a utilidade da ação, verificando evidências de aprendizagem.	
AVALIAÇÃO FINAL	
Abaixo segue o modelo da Avaliação Individual aplicada	1 aula de 45 minutos

Calculou perímetro pensando ter calculado a área ou confundem os cálculos, tanto perímetro quanto da área, pois não tem números que representam as medidas das figuras. Ou fazem cálculos aleatoriamente de acordo com as medidas encontradas.



PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE – PED/SES-Vila Leopoldina
Ped - Módulo 9 - CURRÍCULO, ENSINO EM AVALIAÇÃO III



Avaliação da Atividade

Perímetro e Área - Figuras planas na malha quadriculada

Nome: (opcional) _____

Foi muito bom que...

Poderia ter sido melhor se...

Na aula de hoje eu aprendi que...

O que preciso fazer para melhorar o meu conhecimento?

Quer deixar alguma observação?

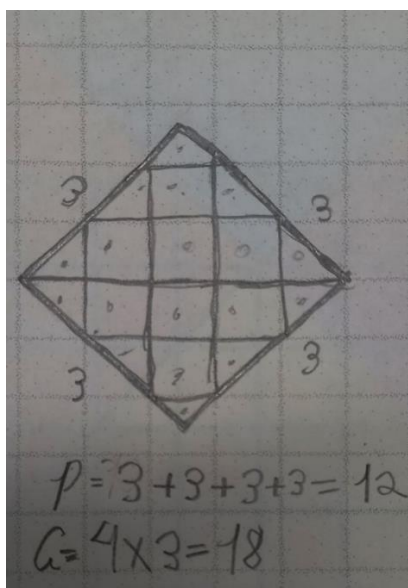
Agradeço pela contribuição!!!!

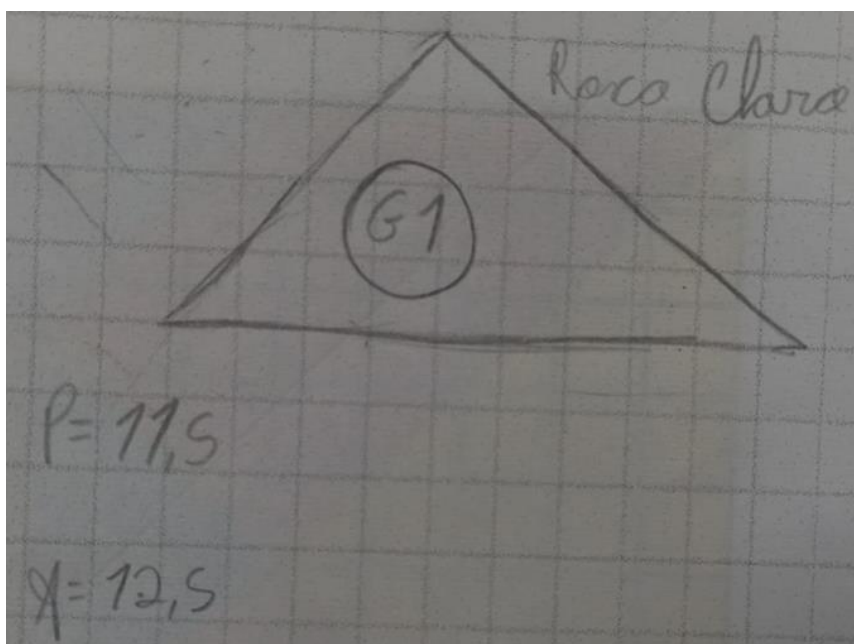
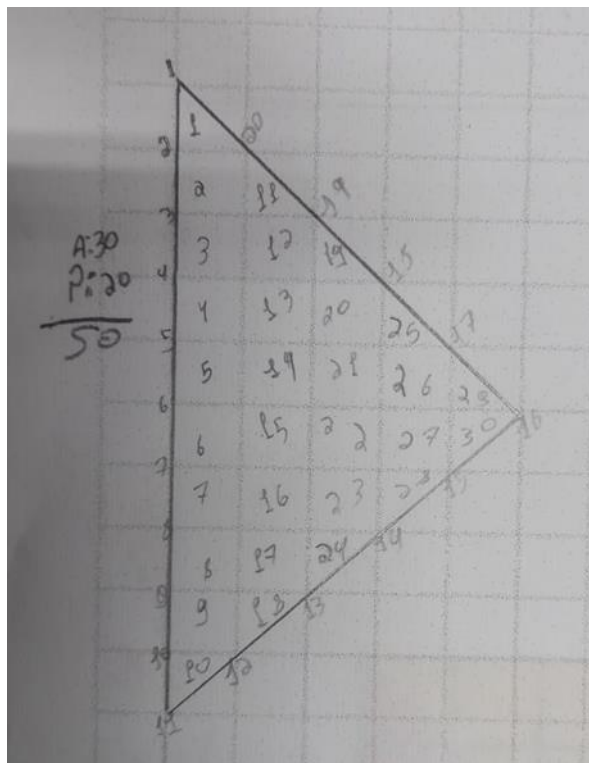
PROVÁVEL CORREÇÃO DA ATIVIDADE

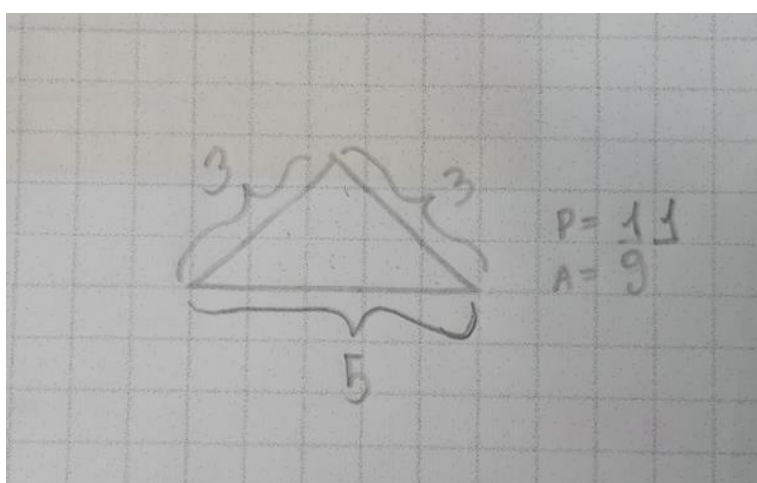
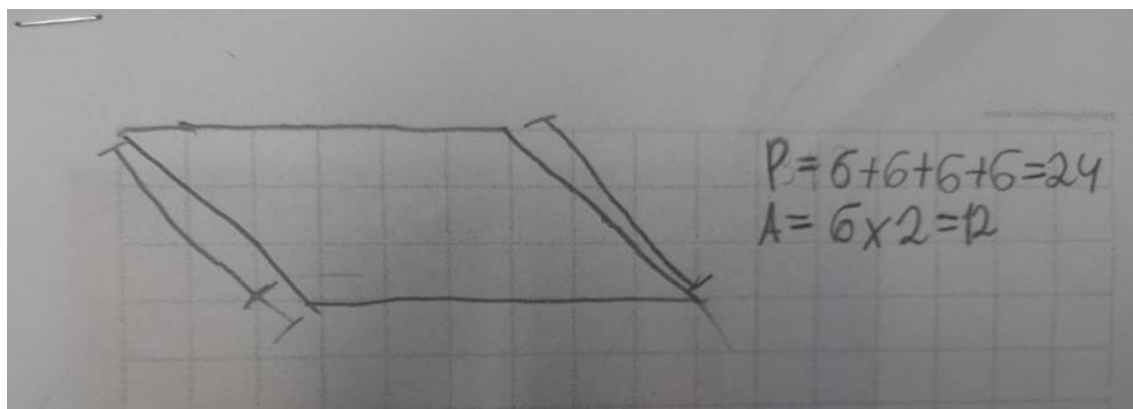
AULA
GRAVADA:

<https://youtu.be/cVR2DTmMFi0>

Fotos da Atividade 3 (ANEXO)









FACULDADE
SESI
DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE - PED/SESI-Vila Leopoldina

Ped - Módulo 9 - CURRÍCULO, ENSINO EM AVALIAÇÃO III

Avaliação da Atividade

Perímetro e Área - Figuras planas na malha quadriculada

Nome: (opcional) Maria Clara da Silva Nascimento 6ºB

Foi muito bom que... Eu consegui aprender várias formas de chegar em um resultado que inclui várias maneiras e também consegui calcular melhor o resultado.

Poderia ter sido melhor se... o professor trabalhasse com um cartão.

Na aula de hoje eu aprendi que... como calcular o Perímetro e área.

O que preciso fazer para melhorar o meu conhecimento? Estudar mais e a sala trabalhar mais.

Quer deixar alguma observação? Sim, eu acho muito interessante que não tem um jeito certo de chegar em um resultado.

Agradeço pela contribuição!!!!



FACULDADE
SESI
DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE - PED/SESI-Vila Leopoldina

Ped - Módulo 9 - CURRÍCULO, ENSINO EM AVALIAÇÃO III

Avaliação da Atividade

Perímetro e Área - Figuras planas na malha quadriculada

Nome: (opcional) Emanuel do Silva Carvalho

Foi muito bom que...

Eu consegui aprender Perímetro e Área e conseguimos trabalhar bem em grupo.

Poderia ter sido melhor se...

Todas as figuras estudadas mais e re preparar, que o seguinte estivessem trabalhado mais em grupo.

Na aula de hoje eu aprendi que...

que precisamos raciocinar antes e que no matemática não tem certo e errado.

O que preciso fazer para melhorar o meu conhecimento?

Começar a me dedicar mais o aprender e parar de me distrair com qualquer coisa.

Quer deixar alguma observação?

Minha observação é que no livro quando as quadradas pelo método podemos juntar para se tornar inteiro.

Agradeço pela contribuição!!!!

PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE - PED/Sesi-Vila Leopoldina
Ped - Módulo 9 - CURRÍCULO, ENSINO EM AVALIAÇÃO III

Avaliação da Atividade
Perímetro e Área - Figuras planas na malha quadriculada

Nome: (opcional) Ana Luiza Ribeiro dos Santos

Foi muito bom que...	<u>Conseguimos concluir um resultado.</u>
Poderia ter sido melhor se...	<u>Todos colaborassem.</u>
Na aula de hoje eu aprendi que..	<u>O trabalho em grupo pode desenvolver melhores de formas de resolver.</u>
O que preciso fazer para melhorar o meu conhecimento?	<u>Fazer mais atividades como estas.</u>
Quer deixar alguma observação?	<u>Acho que poderíamos fazer mais vezes e depois ver o desenvolvimento de cada um.</u>

Agradeço pela contribuição!!!!



FACULDADE
SESI
DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE – PED/SESI-Vila Leopoldina

Ped - Módulo 9 - CURRÍCULO, ENSINO EM AVALIAÇÃO III

Avaliação da Atividade

Perímetro e Área - Figuras planas na malha quadriculada

Nome: (opcional) Redrim do grill

Foi muito bom que... agente pode fazer grupo

Poderia ter sido melhor se... pudesse escolher o grupo

Na aula de hoje eu aprendi que... Existe mais de uma for-
ma de fazer a área

O que preciso fazer para melhorar o meu conhecimento? Estudar mais

Quer deixar alguma observação?

Agradeço pela contribuição!!!!





Reflexão sobre a implementação – Parte 2

Os alunos foram informados sobre a sequência de atividades relatadas na segunda parte deste portfólio, e da filmagem e o intuito de tais atividades; inclusive em todos os momentos se mostraram muito prestativos e engajados com a proposta; tanto que eles mesmos deram como conselho que para as aulas do ano que vem já no 7º ano, que houvesse atividades assim em algumas aulas durante a semana.

Essa sequência foi aplicada em 5 aulas (inicialmente pensada em 4, mas visto que não haveria espaço para organizar a avaliação, inclui mais uma no decorrer das aulas), cada uma delas organizadas propositalmente, de acordo com o grau de dificuldade e com os objetivos propostos na sequência: calcular perímetro e área na malha quadriculada.

Focado na grande ideia matemática: ‘medidas’ fizemos durante todo o percurso, muitas conexões com os conhecimentos matemáticos.

O intuito das atividades propostas é a de serem abertas, criativas, visuais e equitativas, conectando os saberes dos educandos, trocando experiências, ressignificando assim o ensino e a aprendizagem da matemática. Possibilitando que todos os alunos se aproximem e se apropriem de novos conceitos, podendo desenvolver ainda mais seu potencial.

Uma vez que a ideia da Matemática não tradicional é justamente essa, a de desmitificar a questão de que só existe uma forma de solucionar um problema, e de apenas essa solução é considerada. Onde apenas levasse em conta a forma como o professor transmite essa informação; a minha participação no PED proporcionou um olhar muito mais humano e sensível com relação à isso, e hoje pude perceber o quanto é significativo ver os estudantes encontrando soluções infinitas para um mesmo problema, e para além disso, os vendo feliz por saber que podem solucionar um problema sozinhos, aprendendo com os erros.

Durante o desenvolvimento das atividades acompanhei os grupos, observando, anotando e auxiliando na formulação de hipóteses e proporcionando espaço para que eles justificassem os métodos que eles consideravam para desenvolver o raciocínio. E, durante todo o desenvolver, considerei o individual, suas vivências e sua trajetória ao longo do percurso.

Em determinados momentos intervi, fazendo provocações com perguntas desafiadoras, mesmo com o engajamento de grande parte dos integrantes do grupo, pude perceber que sempre havia aquele estudante que não se sentia bem para fazer palpites e participar dos debates, e conclui que muitos desses estudantes são os que estavam apresentando muitas dificuldades de aprendizagem durante o ano.

A avaliação final me permite avaliar, me auto avaliar, auto avaliar aos estudantes quanto à aprendizagem e os objetivos inicialmente traçados nesse processo, onde consideramos fortemente os caminhos e os erros como parte da construção do conhecimento, permitindo que eles façam novas conexões, tracem novos caminhos, e o professor se torna neste momento um mero mediador e assim, caminhamos para a desmitificação de que a ‘matemática’ é para poucos.

Uma meta muito valiosa é transformar sua sala de aula no que poderia ser chamado de uma “comunidade de aprendizes de matemática”, ou um ambiente no qual os estudantes interagem entre si e com o professor. Nesse ambiente, os estudantes compartilham ideias e resultados, comparam e avaliam estratégias, desafiam resultados, determinam a validade das respostas e negociam ideias sobre as quais todos podem concordar. A rica interação nesta sala de aula amplia, significativamente, as chances de que o pensamento reflexivo e produtivo sobre as ideias

matemáticas pertinentes ocorra. (VAN DE WALLE, John, 2009, pg.37)

Esse pequeno excerto define o que foi esta experiência na minha vida, na profissão, nas minhas aulas, o que foi e o que será significativamente na vida acadêmica dos estudantes.

BIBLIOGRAFIA

BOALER, Jo. **Mentalidades Matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso – Instituto Sidarta, 2018.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney. **Como as pessoas aprendem: Cérebro, Mente, Experiência e Escola**. Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. São Paulo: Editora Senac, 2007, p. 19-47.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel. **Planejando o Trabalho em Grupo: Estratégias para salas de aula heterogêneas**, 3ª edição, Trad. Luís Fernando Marques Dorvillé, Mila Molina Carneiro e Paula Márcia Schmaltz Ferreira Rozin, Porto Alegre: Penso – Instituto Sidarta. 2017.

LEMOV, Doug. Aula nota 10: **49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. São Paulo,

WEINSTEIN, C.; NOVODVORSKY, I. **Gestão de Sala de Aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2015.

RUSSEL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. 7 ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final divulgada em 20 de dezembro de 2017.

VAN DE WALLE, John. **Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicações em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROGERS, Bill. **Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula**. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2015.

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: Matemática**. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50629.pdf>

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Matemática – volume 1**. – 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50724.pdf>

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Matemática – volume 2**. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019

O PAPEL DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDEZ

Jardiane Mendes Nogueira Santos

Resumo

Uns casais ao descobrir que serão pais criam várias expectativas e já fantasiam como será seu filho planejando o decorrer de sua vida em poucos instantes, daí o grande dilema: ao nascer o filho não é nada daquilo que imaginava, a criança nasceu surda e agora?

A primeira barreira a ser quebrada é a não aceitação, pois terão que mudar seus planos em vista daquilo que planejaram depois entender que a criança surda não é incapaz para que, assim, não se atenham a serem pais super protetores e por fim, conhecer outras famílias que tenham filhos surdos e a partir daí começar a entender a comunidade surda e acredite nisso e o mais difícil.

Palavras-chave: família, surdez, inclusão.

A depender da família a pessoa com surdez pode tanto ter o português quanto a língua de sinais como sendo a sua primeira língua, ou seja, se a criança nascer num lar de ouvintes certamente a sua primeira língua será a língua portuguesa e caso nasça num lar de surdos a primeira será a língua de sinais; inúmeras possibilidades pode ocasionar a surdez, a pessoa pode nascer completamente surda como pode também pode adquirir a surdez ao longo da vida com o surgimento de alguma enfermidade como, por exemplo, meningite ou até mesmo por higiene indevida, por exemplo, acreditar que está limpando com o cotonete, mas na verdade empurra a cera para dentro e acaba prejudicando o tímpano, a bigorna e o martelo fatores responsáveis pela audição e também por genética pais surdos, pai ouvinte e mãe surda ou vice-versa.

Quando pais ouvintes recebem seu filho com surdez estes terão de amá-lo e aceitá-lo também conhecer uma cultura diferente para que possa de fato introduzi-lo à cidadania; é evidente que é um choque quando recebem a notícia de que seu filho é diferente dos outros, no entanto, o filho pode parecer

diferente, mas para os pais tem que ser igual a todos, pois realmente são os que o faz diferente é somente a linguística.

Entrar em uma cultura diferente e, sinceramente, estranha aos olhos de muitos e bem assustador então você irá se perguntar: como assim! Falar com as mãos? A pessoa é acostumada a se comunicar oralmente, ouvir, entender, processar e responder todo o mecanismo funcionando normalmente e, de repente, ter que aprender uma outra língua para poder se comunicar com seu filho isso é no mínimo desafiador e justamente por isso, é que a pessoa acaba por acreditar no inexistente, quer dizer, em profissionais que garantem curar a surdez, em um comércio terrível capaz de induzir uma pessoa a tratar o que não é tratável tudo isso para arrancar dinheiro de um pai que as vezes não tem, mas que fará o impossível para fazer com que seu filho ouça, em fonoaudiólogos que dizem que trabalhando a fala a audição será desenvolvida Deus do céu quanta balela!

Os pais ao saberem que seu filho nasceu surdo ou perdeu a audição em consequência de fatalidades como já mencionado, se preocupam em querer fazer com que este esteja incluído no padrão da normalidade, no caso, ser ouvinte e então buscam ajuda profissional para que este milagre aconteça, com isso, acaba fazendo a criança se submeter a cirurgias ou a aparelho auditivo. O interessante é que esses pais, na verdade, não estão interessados nos filhos e sim neles próprios, pois não aceitam que tem um filho diferente, deficiente, ou melhor, um filho surdo. Querer mudar um destino que já foi traçado é inútil.

O termo clínico diferencia surdez de deficiência auditiva através da audiometria o que está correto e através disso muitos acreditam que a pessoa com surdez irá gostar de ouvir ruídos, que é na verdade o que o aparelho auditivo faz além de provocar um grande incômodo. Pare para pensar um pouco, se a criança se submete a cirurgia para colocar o implante coclear ou até mesmo o aparelho auditivo ele poderá ouvir algo e as vezes se sentir incluso na comunidade ouvinte o que parece ótimo, porém, quando a mesma retira o aparelho ou conector do implante ela não escuta nada e então passa a pertencer a comunidade surda, ou seja, ambos beneficia a pessoa somente por algumas horas depois a mesma volta a ser o que é surda.

Deve se dar o direito de escolha a pessoa, se ela quer ser surda ou deficiente auditiva, se quer pertencer a comunidade ouvinte ou a comunidade

surda e segundo isso, (Redondo & Carvalho 2000, p. 14):

Entre os mais jovens e particularmente entre aqueles que apresentam perdas auditivas severas e profundas, existe um movimento para que assumam a própria surdez. Lutam por seus direitos e buscam divulgar a Língua de Sinais Brasileira (LSB). Mostrando que se trata de uma língua com regras próprias, como a língua portuguesa. Os que adotam essa linha valorizam sua fala, levando em conta que é uma fala diferente, e valorizam também seu direito de usar recursos variados para se comunicar, na busca de uma melhor participação social. Rejeitam o termo „deficiente“, que embute um conceito de déficit, defendem uma atitude na qual seja dado valor ao indivíduo e não a deficiência na qual é portador. (REDONDO & CARVALHO 2000, p. 14).

É correto dizer que o ouvido não tem nenhuma influência na garganta, portanto, o termo surdo-mudo não existe, pois nem todo surdo é mudo. Quando diagnosticado a surdez severa é sinal que não tem mais jeito do indivíduo ouvir, ou voltar a ouvir se, no caso, foi ouvinte um dia.

Para os pais ouvintes é mais fácil fazer com que seu filho se comunique oralmente a ter que estes se comuniquem com as mãos e, por isso, gastam tempo e dinheiro com fonoaudiólogos, estimulam a oralidade e colocam a criança numa escola comum; outros optam em fazer sinais caseiros para conseguir se comunicar com a criança, mas não pensam como a criança conseguirá se comunicar fora do convívio familiar. Acredita-se que a linguagem ajuda as pessoas a se comunicarem com surdos essa que pode ser chamada por muitos de mímica. Mas, como o próprio nome já diz língua de sinais não é mímica é língua, pois tem uma gramática própria e possui normas é uma língua viva como qualquer outra.

Quando se fala em linguagem, associa-se a qualquer forma de se expressar como, por exemplo, apontando algo querendo mostrar que é aquilo a que se refere e esse é o método mais usado pelos pais de crianças com surdez, acreditam que desta forma esteja se comunicando com a criança, às vezes por falta de informação ou mesmo por comodidade e na maioria das vezes preferem oralizar e se esquecem do afeto, da expressão e da sensibilidade é correto oralizar, desde que esteja olhando para a criança no momento em que estiver falando para que a mesma perceba que isso é uma forma de comunicação. Segundo (Redondo & Carvalho 2000, p. 9):

Inicialmente, a linguagem oral não é a mais importante na comunicação de qualquer criança com sua família; o contato depende mais da sensibilidade que se traduz em um toque, uma expressão de felicidade ou de tristeza [...] isso implica uma dificuldade maior na transmissão de significados simbólicos as experiências do bebê. Um exemplo: o bebê chora, e a mãe procura acalmá-lo conversando com ele- sem que ela saiba sua voz não chega até ele para tranquilizá-lo, acalmá-lo e marcar a presença materna. Somente ao vê-la ele pode ele pode se assegurar de sua proximidade. A medida que se repetem experiências desse tipo o bebê pode desenvolver sentimentos de insegurança e abandono, o que talvez traga como consequência uma auto-estima rebaixada. Por outro lado, quando descobre a surdez do filho a grande maioria das mães passa usar menos a voz para se comunicar com ele. Outras diminuem suas falas diretas com o filho, ou até deixam de utilizar da palavra. Os pais (e principalmente a mãe, pois ela tem contato mais intenso e frequente com o bebê) devem compreender as muitas formas de comunicação com o bebê, além de linguagem oral: toques, sorrisos, carinhos. Todas essas linguagens devem ser utilizadas no trato com o bebê inclusive a oral. Deve-se falar sempre de frente para a criança olhando para ela, permitindo que ela perceba a existência dessa forma de comunicação. (REDONDO & CARVALHO 2000, p. 9).

A comunicação da pessoa ouvinte é oral-auditiva, quer dizer, uma pessoa fala a outra escuta, processa a informação e reproduz já a comunicação da pessoa com surdez é visual-espacial, ou seja, enxerga por imagem usam os sinais e a datilologia para se comunicarem além das expressões corporal e facial que são usadas para demonstrar a intensidade do que querem dizer. Sobre isso (Redondo & Carvalho 2000, p. 23):

Toda criança adquire a linguagem naturalmente, por meio da interação; afala é uma das manifestações da linguagem, tal como os sinais, os gestos e a escrita – são formas de estabelecer a comunicação e possibilitar a representação do pensamento. O atendimento precoce à família e a criança permite diminuir as dificuldades dos pais em aceitar seu filho diferente, ajudando-o a ter uma visão mais realista e positiva das verdadeiras possibilidades de desenvolvimento de seu filho surdo. (REDONDO & CARVALHO 2000, p. 23)

Quando a criança inicia em escola comum ou especializada cabe aos pais incentivá-las o que raramente acontece, a maioria das pessoas com surdez se sente excluídas dentro de seu lar justamente por não haver uma comunicação adequada entre estes e seus pais, por isso, quando entram na adolescência optam por se reunirem em grupos marcando ponto de encontro e fazendo disso sua comunidade e, assim, se sentem normais se comunicando com pessoas iguais a eles e utilizando a mesma língua, no caso, a língua de sinais

que é sua língua natural.

A escola deve preparar a criança com surdez para viver em sociedade e se sentir normal ou igual às outras pessoas e, para isso, é preciso usar da linguagem ou meio linguístico para atingir tal objetivo. Sobre isso (Redondo & Carvalho 2000, p. 28):

A escola, comum ou especializada, deve preparar a criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições de aprender um código de comunicação que permita seu ingresso na realidade sociocultural com efetiva participação na sociedade. O trabalho de linguagem, tanto em língua portuguesa (oral) quanto na língua brasileira de sinais (Libras) é desenvolvido de forma a dar à criança surda um instrumento linguístico que torne capaz de se comunicar. Os principais recursos utilizados nesse trabalho são atividades de imitação, jogos, desenhos, dramatizações, brincadeiras de faz-de-conta, histórias infantis etc. Tais atividades possibilitam, ao mesmo tempo, a aquisição da linguagem e aprendizagem de conceitos e regras de um código de comunicação, aspectos importantíssimos para o processo de integração escolar. A criança surda adquire sua linguagem ao relacionar a experiência que está vivendo com a verbalização e/ou os sinais que ela observa em outra pessoa (colegas, pais, professores etc), bem como relacionar o que está sendo falado pelo outro com suas próprias experiências e também ao comunicar seus pensamentos e experiências de forma oral, escrita ou com sinais. Para Piaget, apud Redondo e Carvalho (2000), a linguagem é um sistema para representar a realidade. É ela que torna possível a comunicação entre os indivíduos, a transmissão de informações e a troca de experiência. A situação comunicativa em um contexto espontâneo ajuda a criança a compreender melhor o conteúdo de que queremos transmitir a ela. (REDONDO & CARVALHO 2000, p. 28)

Parece ser difícil, mas não é impossível! Se toda forma de se expressar corresponde a uma linguagem, a língua representa-se mais forte. Se os pais buscarem o aprendizado em libras para se comunicar com seu filho será melhor para ambos e o filho com surdez se sentirá mais seguro e confortável. É certo que a criança com surdez necessita aprender a língua portuguesa e sua escrita, mas isso não quer dizer que deva ser sua primeira língua e bom seria se tivesse como sendo a sua primeira a sua língua natural que é a libras.

O bilinguismo é baseado no reconhecimento do fato, onde a criança com surdez é a interlocutora natural de uma língua adaptada em sua capacidade de expressão e comunicação, embora tentem fazer o português uma influência aos surdos, usa-se sempre uma adaptação, no caso, o alfabeto manual / datilologia dos surdos, no entanto, as pessoas com surdez não aceitam muito bem as adaptações e procuram de todas as maneiras desvincularem-se disto, por

exemplo, os surdos não gostam de sinais que utilizam letras justamente para não ter a influência do português.

É necessário fazer um trabalho conjunto entre pais e professores para que haja uma comunicação adequada entre ouvinte e surdo sem desmerecer a língua e a comunidade surda. Em relação a isto, (Redondo e Carvalho 2000, p. 30):

O trabalho do professor deve estar marcado pelos objetivos que ele pretende alcançar na área da linguagem e por um programa concreto para cumprir essa meta. É fundamental conversar com os pais a respeito desses objetivos e adequar o programa, de maneira a permitir que a família colabore, aproveitando os contextos naturais e cotidianos para estimular a linguagem do filho [...] é importante utilizar os mais variados recursos de comunicação: além da linguagem oral, recorrer sem restrições os gestos, as expressões faciais e corporais e a um sistema estruturado de sinais. (REDONDO & CARVALHO 2000, p. 30).

Os surdos preferem estar junto a outros surdos para se sentirem iguais e pertencentes a uma comunidade, pois na maioria das vezes se sentem um peixe fora d'água dentro de suas casas onde todos se comunicam oralmente e para se comunicar com a pessoa com surdez fazem mímica achando que a mesma é obrigada a entender, ou até mesmo aponta objetos ou fazem gestos acreditando que está se comunicando. A língua de sinais vai muito além e cabe aos pais e a sociedade aprofundar-se num estudo e orientar-se em relação a comunidade surda e, assim perceberão que não são somente gestos ou mímicas que estabelece uma comunicação.

A comunidade surda existe para que os surdos se reúnam e compartilhem dos saberes, vivências, expectativas, interesses, histórias etc. Assim como os ouvintes gostam de se encontrar com amigos e conversar os surdos também gostam de fazer o mesmo só que gostam de se comunicar na sua língua, estes são pessoas normais e aceitam que os ouvintes façam parte da sua comunidade, sendo este um ato de aproximação para que entendam e dêem valor a sua língua e sua cultura.

Cultura, comunidades e identidade surda

No Brasil, acredita-se que a comunidade surda é muito fechada, mas

essa realidade é muito antiga. Devido à comunidade surda americana que lutou contra os ouvintes, a comunidade surda acabou por se fechar muito, no entanto, no Brasil essa cultura foi sempre muito aberta.

A comunidade surda se caracteriza pela cultura e essa se expande em um termo muito amplo onde se pode falar tanto da família quanto dos pais, mas o que diferencia a cultura surda é, justamente, ter sua língua própria, jeitos e costumes de viver a vida.

O país está lutando para incluir essa língua nas faculdades e no ensino fundamental como disciplina obrigatória e como segundo idioma oficial no Brasil e ainda dizem que essa comunidade é fechada, quanto absurdo! Os ouvintes têm essa impressão da comunidade surda, porque tem medo de chegar até ela, o que não entendem é que serão aceitos nesta, desde que saiba a língua de sinais. Um ouvinte pode ser considerado culturalmente surdo quando se apropria da língua de sinais, dos costumes dos surdos e principalmente quando sabe se portar perante e como um surdo.

Daí entra a diferença do surdo e do deficiente auditivo, pois este já tem uma cultura ouvinte logo sente a falta do som e o mesmo só se torna surdo quando assume a cultura surda e aprende a língua de sinais.

Dentro dessa cultura entra uma coisa muito importante que é a identidade, pois o surdo que se assume como tal tem orgulho do que é e não enxerga nenhum problema nisso, mas o maior e único problema que a pessoa com surdez encontra é a acessibilidade que é a língua de sinais. Por este motivo, é que eles lutam tanto para que o Brasil aprenda a língua de sinais e isso é sinal de que eles não querem que sua comunidade seja vista como fechada, mas sim cada vez mais ampla.

Ao contrário do que se imagina, o surdo quer manter contato com o ouvinte desde que o mesmo saiba a língua de sinais, certo é que em sua comunidade eles se comunicam melhor com seus semelhantes e buscam através de sua cultura se relacionar melhor com os mesmos. Sobre isso (Salles 2004, p.41) diz que:

Cultura surda significa também evocar uma questão identiária. Um surdo estará mais ou menos próximo da cultura surda a depender da identidade que assume dentro da sociedade [...] a preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança. É no contato com seus pares que

se identificam com outros surdos e encontram relatos de problemas e histórias semelhantes às suas: uma dificuldade em casa, na escola, normalmente atrelada à problemática da comunicação. É principalmente entre esses surdos que buscam uma identidade surda no encontro surdo-surdo que se verifica o surgimento da Comunidade Surda. Surgem com elas as associações de surdos, onde se relacionam, agendam festinhas de final de semana, encontros em diversos pontos, como em bares da cidade, em shoppings etc. É nessa comunidade que se discute o direito à vida, à cultura, à educação do trabalho, ao bem estar de todos. É nela que são gestados os movimentos surdos (caracterizado pela resistência surda no ouvintismo, a ideologia ouvinte). E por meio dela que os surdos atuam politicamente para terem seus direitos linguísticos e de cidadania reconhecidos. (SALLES 2004, p. 41).

Ao contrário do que se pensa os surdos não são nervosos eles são divertidos, brincalhões e muito teatrais. Acredita-se que são deste modo para ignorar a incompreensão dos ouvintes que vivem a fazer piadas deles; o surdo diante disso, poderia ficar nervoso, bravo, irritado, mas prefere fazer de tudo isso uma brincadeira.

Os surdos tem outro modo de ver a vida tudo para eles é uma maneira de integrar as pessoas onde desenvolvem diversas atividades, a fim de estar junto a sua comunidade que se abre para o público ouvinte. Geralmente esses encontros e atividades acontecem no dia 26 de setembro dia nacional do surdo. (Salles 2004, p. 43;44) relata:

Ao menos uma vez a cada ano, em diversas capitais do país e do mundo, há uma série de atividades desenvolvidas, entre as quais, festivais, congressos, seminários, todos abertos também à participação de ouvintes, nos quais se apresenta muito sobre „o jeito surdo de ser, de pensar e de viver“, manifestado por meio de sua arte e cultura. Muitos deles ocorrem em datas próximas ao dia nacional dos surdos, no Brasil, comemorado no dia 26 de setembro, data de fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Felipe (2001: 63) apud Salles (2004) conclui que as Comunidades Surdas no Brasil têm como fatores principais de integração: a LIBRAS, os esportes e interações sociais, possibilitados não apenas pelo convívio dos surdos na FENEIS, nas suas respectivas associações, mas também na Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBOS), entidade que se preocupa com a integração entre os surdos por meio dos esportes e do lazer e comporta seis federações desportivas e, aproximadamente, 58 entidades, entre associações, clubes, sociedades e congregações em várias capitais e cidades do interior. (SALLES 2004, p.43; 44).

Quando se quer diferenciar a cultura surda da cultura ouvinte logo se imagina que o ouvinte é superior podendo fazer muito mais que o surdo já que possui a audição, no entanto, os surdos possuem sentidos mais aguçados os quais os favorecem muito e a visão é um deles e, além disso, existem as

adaptações, no caso, a tecnologia. Por exemplo, o ouvinte pode tranquilamente assistir televisão, assistir uma peça de teatro, atender telefone entre outras coisas que emitem som, mas e o surdo? Também pode fazer o mesmo desde que na televisão tenha a janela do intérprete, no cinema tenha legenda na interpretação do surdo, eles podem sentir a música através da vibração e entender a letra desde que um intérprete a traduza, o surdo consegue se comunicar por telefone!

Existe um aparelho de telefone chamado TDD esse aparelho é apropriado para o surdo e funciona da seguinte forma: é uma espécie de computador onde a pessoa surda digita o número a qual deseja fazer a ligação e ali ele digita o que pretende dizer, então, chega ao outro lado a quem irá falar, em voz normal e quando este responde, no caso, o ouvinte o mesmo é transmitido ao surdo só que pela escrita e assim ocorre a comunicação.

Outro exemplo, o ouvinte está sentado na sala de sua casa assistindo televisão e de repente a campainha toca, o mesmo ouvirá e saberá que alguém chegou, mas o surdo não escuta como saberá se alguém está tocando a campainha? Muito simples ao invés de som coloca-se luz, que dizer, quando a campainha é tocada as luzes começam a piscar ascendendo e apagando, logo a pessoa surda saberá que há alguém fora da casa que deseja lhe falar. Como podemos ver, a diferença entre surdo e ouvinte é somente a linguística, pois no padrão da normalidade são iguais o que um faz o outro também pode fazer. De acordo (Salles 2004, p. 44; 45):

Há comportamentos e tecnologias incorporados na vida diária da Comunidade Surda, a maioria dos quais objetiva a comunicação, o contato do surdo com o mundo dos sons, e entre eles mesmo a distância, por meio de uma „agenda surda” bem definidas na qual se destacam: os torpedos, que, apesar de recentes, vem se ampliando significativamente, a comunicação por meio de telefones para surdos (TS) para TS (instalados em residências, entidades privadas ou associados a telefones públicos) ou ainda, TS para uma central de atendimento das empresas de telecomunicações, que se responsabilizam pela intermediação do contato entre uma pessoa que utiliza o TS e outra que não utiliza (o serviço completa chamadas tanto de TS para o aparelho convencional, como do aparelho convencional para o TS), cujo número, na maioria das capitais brasileiras, é 1402. Em Porto Alegre há a diferença de uma chamada de TDD para aparelho convencional, cujo número é 0800-51-7801, para uma chamada de aparelho convencional para TDD, cujo número é 0800-51- 7802; pagers, bips, fax, telemática (comunicação via internet por meio de e-mails, chats, listas de discussão, icq, etc; sinalização luminosa para campainhas, telefone, alarme de segurança e detector de choro de bebê; relógios de pulso e despertadores com alarmes vibratórios; legendas ou telas de

intérprete na TV, intérpretes in loco nas igrejas, escolas, repartições públicas, hospitais, comércio em geral etc); adaptações da arbitragem nos esportes, substituindo os apitos por acenos e lenços; entre outros. (SALLES2004, p.44; 45).

Em relação a Libras, deve-se ressaltar como a pessoa adquiriu um novo nome, ou seja, um sinal criado para cada tipo de pessoa de acordo a sua personalidade, características físicas, comportamentos, manias entre outras que de certa forma a rotula. Este sinal é criado, normalmente, com a participação da Comunidade Surda aonde pouco a pouco vão se diversificando em seus hábitos e costumes.

É fundamental que os surdos tenham contato entre si, principalmente, o contato entre a criança e o adulto surdo, para que, desde cedo ocorra a aquisição da língua de sinais tornando-se, assim favorável a estes.

Cultura surda na educação de pessoas com surdez

Ao se falar da cultura na educação de pessoas com surdez é necessário lembrar, primeiramente, da história dessas pessoas. A cultura desses indivíduos nada mais é que a composição da língua, dos valores, das tradições das normas e da identidade onde a cultura e a língua se inter-relacionam.

O termo língua refere-se à língua visual-espacial que possui sua gramática, sintaxe, semântica e pragmática, é a língua nativa da Cultura Surda. A tradição refere-se às histórias passadas de geração em geração e na participação de eventos culturais dos surdos; os valores se dão a importância que os surdos dão na comunicação sem barreiras nos gestos, nas expressões etc; as normas assim como todas as culturas referem-se às regras de comportamento, para chamar a atenção de um surdo deve-se olhar para ele ou tocar em seu ombro e jamais entrar no meio de uma conversação entre eles, pois considera isso uma falta de educação, para tanto, o ouvinte terá que saber se portar a sua maneira; a identidade é simplesmente a forma em que eles vêem e interpretam o mundo.

A respeito disso, entende-se que a educação do surdo requer um olhar mais amplo de modo a atender as suas especificidades e levar a língua de sinais como língua natural a todas as crianças com surdez. Segundo (Salles 2004, p.47):

A língua de sinais uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência. A instrução deve privilegiar a visão, por meio do ensino da língua portuguesa escrita, que, por se tratar de disciplina de segunda, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos [...] recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente, dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente as disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento as necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que tem a língua portuguesa como língua nativa. (SALLES 2004, p. 47).

O bilinguismo entra na questão da aquisição da segunda língua para os surdos, no caso, a língua portuguesa onde exige destes, a compreensão e o entendimento das duas línguas e a forma escrita é baseada na língua oral ensinada, a partir, da língua materna dos surdos e uma de estabelecer a comunicação na relação da cidadania e da competência.

Trata-se de uma maneira de dar acesso à palavra nos sinais e na escrita com a acessibilidade da pessoa ao mundo social e linguístico.

O aluno ao sinalizar e escrever (escrita surda), não segue a mesma norma da língua portuguesa que determina o tempo, quer dizer, o verbo permanece sempre no infinitivo e só se compreende quando sinalizado, onde mostrará o tempo ao qual o verbo se refere presente/ passado/ futuro; dessa forma a criança com surdez poderá participar da aula compreendendo e se fazendo entender. Segundo (Salles, 2004, p. 49):

Uma outra questão relevante na alfabetização de surdos diz respeito à sua escrita. Em princípio vem-se, há anos, no Brasil alfabetizando surdos em língua portuguesa e reforçando a Escrita Surda numa interlíngua que apresenta, geralmente, a estrutura da língua de sinais com vocabulário de língua portuguesa. Reflexão sobre a alfabetização de surdos sugerem, entretanto, que a alfabetização destes deva se realizar, inicialmente, na língua de sinais. É uma proposta de ensino ainda incipiente no Brasil, mas, sem dúvida, um caminho que emerge aos poucos e, timidamente, por meio da tecnologia oferecida pelo singwriting ou língua escrita de sinais. Acredita-se que o singwriting é uma forma de agregar as tecnologias educacionais empregadas no ensino de surdos, além de tornar perenes e sólidas suas ideias, confirmando, reforçando e ampliando a „marca surda“ de pertinência no mundo e, quem sabe, por meio dela, a História Surda se construa e se sustente sob a „voz“ da maioria surda, definindo-se e estabelecendo, enfim, a Cultura Surda pelo próprio surdo, por ideal, por opção, por condição, por Ser Surdo. (Salles, 2004, p. 49).

Cabe ainda ressaltar que a educação da criança com surdez deve ocorrer no processo de elaboração por grupos de surdos que envolva mais a língua de sinais, tais como, teatro, música, literatura em língua de sinais é muito bom para a criança usar sua imaginação através de história adaptadas como, por exemplo, a gata borralheira pode se tornar 'a surda borralheira', pois assim ira se valorizar a entrada e o acesso cultural dentro da Comunidade Surda.

Salles (2004) entende que a educação dos surdos constitui-se em temas que se fazem interessantes à sociedade e fica claro dentro das instituições de ensino a respeito da legislação que as vigências; na inclusão, configura-se em termos do acesso gratuito aos ensinos fundamental e médio.

Quando o ambiente familiar favorece a criança surda, ou seja, um ambiente propício à aprendizagem da língua de sinais (Libras), essa terá uma grande probabilidade de ingressar na escola com fluência em sua primeira língua e, consecutivamente, o aprendizado da língua portuguesa (LP) será de fácil aquisição, por isso, a língua de sinais é fator fundamental tanto a aquisição quanto ao desenvolvimento da segunda língua.

O ambiente familiar é importante por dar a criança amor, afeto, carinho, bagagem histórica, tradição e cultura entre outros, no entanto, a família tem que estabelecer um vínculo com a escola para juntos trabalharem no processo de formação da criança com surdes.

A escola terá que se responsabilizar pela capacitação do profissional, colocando ao dispor da criança um professor capacitado que seja ouvinte e que tenha o domínio da língua de sinais. É necessário se ater aos perfis dos estudantes e assegurar que, estes, tenham atendidas todas as suas necessidades. Sobre isso, (Salles, 2004, p. 60) diz que:

A formação de professores deverá desenvolver-se em ambiente acadêmico e institucional especializado, promovendo-se a *investigação dos problemas* dessa modalidade de educação, buscando-se oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas. Devem ser utilizados métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados as situações específicas de aprendizagem, incluindo-se, no caso de surdez, a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais. Nos casos de cegueira, a capacitação no código Braille; nos casos de surdo-cegueira a capacitação para o uso de Língua de Sinais digital. Dessa forma, a legislação prevê que sejam consideradas as situações singulares, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, assegurando-se o atendimento de suas necessidades educacionais especiais, afim de que tenham a oportunidade de realizar com maior autonomia seus projetos, afirmando sua identidade

cultural e promovendo o desenvolvimento social. (Salles, 2004, p.60).

Pode-se dizer, então, que a língua de sinais em sua aquisição é entendida como a construção da identidade do sujeito. Apesar de o nosso cenário educacional predominar-se ouvinte, a língua de sinais está crescendo e, com isso, despertando o interesse de pessoas em instruir-se e capacitar-se para traduzir e interpretar a Libras.

A língua de sinais se diferencia da língua oral, no sentido, de ser uma língua espaço-visual que é percebido pela visão e reproduzido pelas mãos seguidas das expressões faciais e corporais e, se tratando, do contexto da aprendizagem o surdo não, necessariamente, precisa ter aulas de língua de sinais, pois um diálogo com outro surdo pode ocorrer naturalmente, desde que estes convivam com outros da comunidade surda que domine e tenha fluência na língua.

A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão oficial da comunidade surda brasileira, por isso, é importante e necessário que todas as instituições e estabelecimentos abram espaço para que os surdos tenham o direito a participação em todos os sentidos e âmbitos que os levem a inclusão.

Referências bibliográficas

ROSA, ANDRÉA DA SILVA. Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete/ Andréa da Silva Rosa. – Campinas, SP: [206], 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SALLES, HELOÍSA MARIA MOREIRA. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**- 2 v. Brasília: MEC, SEESP, 2004- (Programa Nacional de Apoio a Educação dos Surdos). 134p.

DAMÁZIO, MIRLENE FERREIRA MACEDO, **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**- Brasília: SEES/ SEED/ MEC, 2007. (Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado). 45p.

REDONDO, MARIA CRISTINA DA FONSECA & CARVALHO, JOSEFINA MARTINS. **Deficiência Auditiva**- Maria Cristina da Fonseca, Josefina Martins Carvalho. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 64p. (Cadernos da TV Escola 1, ISSN 1518-4706).

BARBOSA, DIORAMA EMÍLIA DE SOUZA. **Libras (Língua Brasileira de Sinais): e sua importância na formação acadêmica do professor**. 2011. 63f. Trabalho de Graduação (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, FAN, Aparecida de Goiânia- GO, 2011.

LEITE, EMELI MARQUES COSTA, **Os papéis do Intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva**- Emeli Marques Costa Leite- 2005. 235p. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf> >. Acesso em 12 de dez. de 2016
DINIZ, HELOISE GRIPP. A História da Língua de Sinais Brasileira (Libras): Um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. Heloíse Gripp Diniz – Florianópolis, SC: [116], 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade em Linguística.

LEI DE DIRETRIZES E BASES, Art. 58, disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br>> Acesso em 18 de novembro de 2016.

Imagens – figuras em libras disponível em: <<http://www.shutterstock.com>>
Acesso em 08 de fev. de 2017

Imagens – figuras em libras disponível em: <<http://dicionriolibras.com.br>>
Acesso em 08 de Fev. de 2017.

Imagens – figuras em libras disponível em:<<http://librasitz.blogspot.com.br>>
Acesso em 08 de fev. de 2017.

Imagens figuras em libras disponível em:
<<http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com.br> >Acesso dia 08 de fev. de 2017.
Imagens figuras em libras disponível em:

<<http://mundodosilencio.blogspot.com.br>> Acesso em 08 de fev. de 2017.
Imagens – figuras em libras disponível em: <<http://librasitz.blogspot.com.br>>
Acesso em 08 de fev. De 2017

PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM MATEMÁTICO: POSSÍVEIS INTERVENÇÕES

Juliane Gabriele da Silva

RESUMO

A aprendizagem é um processo pelo qual o educando adquire o conhecimento por meio da dimensão mental que depende de alguns fatores como herança genética, maturação do sistema nervoso, esforço, interesse e envolvimento que permitirão ao sujeito que processe e construa o saber de forma interativa.

Palavras-chave: aprendizagem, discalculia, pedagogia.

DESENVOLVIMENTO

A teoria psicogenética de Piaget (1978) propõe que durante o processo de construção do conhecimento, construímos e reconstruímos a aprendizagem a partir das que já estão acomodadas, constantemente acrescentamos e subtraímos informações, criando assim novas estruturas de pensamentos e esquemas. A teoria do desenvolvimento cognitivo defende também que o sujeito passa por estágios diferenciados, durante esse processo de acordo com sua maturação, sendo:

O primeiro estágio - sensório-motor - até os dois anos de idade. Usa os sentidos e seus movimentos são manifestos.

Segundo estágio - pré-operacional - até os sete anos, onde está iniciando a vida escolar, já é capaz de estabelecer relações, classificar objetos levando em conta formas, tamanhos, cores comprimento, espessuras e ainda seriar objetos de acordo com suas especificidades.

Terceiro estágio - operações concretas - dos sete aos onze anos aproximadamente. Capaz de perceber as variações, alterações de quantidades.

Quarto estágio - a aprendizagem formal - aos doze anos.

Segundo Novaes (2007), existem requisitos para que os alunos tenham um desempenho satisfatório, no processo de aquisição de conhecimentos matemáticos, se encaixando perfeitamente com a teoria psicogenética de Piaget que se adequam às capacidades dos alunos de acordo com as faixas etárias:

Faixa Etária	Aptidões Esperadas	Dificuldades
3 a 6 anos	.Ter compreensão dos conceitos de igual e diferente, curto e longo, grande e pequeno, menos que, mais que; .Classificar objetos por tamanho, cor e	.Problemas em nomear quantidades matemáticas, números termos e símbolos; .Insucesso ao enumerar,

	forma; .Reconhecer números de 0 a 9 e contar até 10; .Nomear formas e reproduzir formas e figuras.	comparar, manipular objetos reais ou em imagens.
6 a 12 anos	.Agrupar objetos de 10 em 10; .Ler e escrever de 0 a 99;	.Leitura incorreta dos símbolos matemáticos.

	.Nomear o valor do dinheiro; .Dizer a hora; .Realizar operações matemáticas como soma e subtração; .Começar a usar mapas; .Compreender metades, quarta partes e números ordinais;	
12 a 16 anos	.Capacidade para usar números na vida cotidiana; .Uso de calculadoras; .Leitura de quadros, gráficos e mapas; .Entendimento do conceito e probabilidade; .Desenvolvimento de problemas.	.Falta de compreensão dos conceitos matemáticos; .Dificuldade na execução mental e concreta de cálculos e numéricos.

O desenvolvimento neurológico implica na maturação, soma das características da evolução neurológica apresentadas pelos indivíduos nas diferentes etapas do desenvolvimento e que permitem o uso das capacidades inatas e expressas em seu comportamento. O simbolismo numérico surge a partir, da correspondência número- quantidade, deste modo é necessário que o indivíduo desenvolva um nível linguístico para dominar a matemática (GARCIA, 1998).

Os efeitos das dificuldades de aprendizagem afetam as habilidades:

.Linguísticas: a compreensão e nomeação de termos, operações ou conceitos matemáticos e transposição de problemas escritos em símbolos matemáticos;

.Perceptuais: Reconhecimento de símbolos numéricos ou aritméticos ou agrupamento de objetos em conjuntos;

.Atenção: copiar números ou cifras, observar sinais de operação;

.Matemáticas: dar sequência a etapas matemáticas, como contar e aprender as tabuadas de multiplicação,

Johnson e Myklebust (1987) listam dificuldades que podem ser encontradas em crianças que apresentam um transtorno matemático:

DIFICULDADES COM LEITURA E COMPREENSÃO:

.Confusão com o aspecto parecido dos números, 6 e 9 ou 3 e 8;

.Falta de habilidade para compreender os espaços entre os números como, por exemplo: 569 é lido como quinhentos e sessenta e nove;

.Dificuldades no reconhecimento, e portanto, no uso dos símbolos para calcular: mais, menos, multiplicação e divisão;

.Dificuldades na leitura de números com mais de um dígito. Números com zero podem especialmente dificultar. Exemplo: 4002 ou 304;

.Confusão na leitura da direção dos números: o 12 pode se tornar 21. Não é usual para algumas crianças mudarem a direção de alguns números que são lidos precisamente, da esquerda para a direita, enquanto outras leem de trás para frente;

.Problemas com leitura de mapas, diagramas e tabuada.

DIFICULDADES EM ENTENDER CONCEITOS E SÍMBOLOS.

.Dificuldade em entender os símbolos matemáticos em lembrar quando deve ser usada, por exemplo, o sinal da subtração;

.Problemas com o entendimento de conceitos de peso, direção e tempo;

.Problemas para entender perguntas orais ou escritas que são apresentadas com palavras, texto ou figuras;

.Problemas para entender conceito de soma, onde números são usados em conjunto com unidades como, por exemplo, 100 metros. Os problemas também podem ser no entendimento dos números ordinais, pois não entendem a sequência, primeiro, segundo terceiro, etc;

.Problemas em entender as relações entre unidades;

.Problemas na aplicação prática da matemática, por exemplo: a distância da casa da Ana até a escola é de 1 km. Maria mora duas vezes mais longe. Qual a distância que Maria tem que percorrer para chegar à escola?

O quadro a seguir elaborado por Alexandra Klein (apud Garcia, 1998) nos mostra esses efeitos:

EFEITOS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Atenção Seletiva	-Parece não consegui-lo; -Distrai-se com estímulos irrelevantes; -Conexões e desconexões; -Fatiga-se facilmente quando tenta concentrar-se.

Impulsividade	-Buscas curtas; -Trabalha rápido demais; -Comete muitos erros por descuido; -Não usa estratégias de planejamento; -Frustra-se facilmente; -Ainda que conceitualize bem é impaciente com os detalhes; -Cálculos imprecisos; -Desatenção ou omissão de símbolos.
Perseveração	-Tem dificuldade em mudar de uma operação ou passo a outro.
Inconsistência	-Resolve os problemas em um dia, mas no outro não; -É capaz de um grande esforço, quando motivado.
Automatização	-Não examina o trabalho; -Não pode indicar áreas de dificuldade; -Não revisa previamente a prova.
Linguagem/Leitura	-Tem dificuldade na aquisição do vocabulário matemático

	-Confunde dividido por/dividido entre; centena/centésimos; MMC/MDC; 4 menos X/4 menos do que X; antes/depois; mais/menos; -A linguagem oral ou escrita se processa lentamente; -Não pode nomear ou descrever tópicos; -Tem dificuldade para decodificar símbolos matemáticos.

Organização espacial	-Tem dificuldade na organização do trabalho na página; -Não sabe sobre qual parte do problema centrar-se; -Tem dificuldade representando pontos; -Perde as coisas; -Tem dificuldades para organizar o caderno de anotações; -Tem um pobre sentido de orientação.
Habilidades grafomotoras	-Formas pobres dos números, das letras e dos ângulos; -Alinhamento de números inapropriado; -Copia incorretamente; -Necessita de mais tempo para completar o trabalho; -Não pode escutar enquanto escreve; -Trabalha mais corretamente no quadro negro do que no papel; -Escreve com letra de forma em vez de cursiva; -Produz trabalhos sujos, com rasuras, em vez de apagar; -Tem ineficaz domínio do lápis; -Escreve com os olhos muito próximos do papel.
Memória	-Não memoriza a tabuada de multiplicar; -Apresenta ansiedade frente a testes; -Ausência do uso de estratégias para o armazenamento da informação; -Pode recordar apenas um ou dois passos de cada vez; -Parte números ou letras; -Inverte sequências de números ou de letras; -Tem dificuldades para recordar sequências de algoritmos, estações, meses etc.

Orientação no tempo	-Tem dificuldade em trabalhar com a hora; -Esquece ordem das aulas;

	-Chega muito cedo ou muito tarde à aula; -Tem dificuldades para ler o relógio analógico.
Autoestima	-Acredita que nem o maior esforço irá levá-lo ao êxito; -Nega a dificuldade; -É muito sensível a crítica; -Opõe-se ou rechaça ajuda.
Habilidades sociais	-Não capta os códigos sociais; -É amplamente dependente; Não capta a conversação de acordo com a situação ou com a audiência.

Segundo Garcia (1998), a identificação dos sinais da discalculia pode aparecer já na pré-escola, mas um melhor diagnóstico ocorrerá mais tarde por volta dos 10 anos de idade, pois nesse momento o sujeito já pode construir conceitos matemáticos básicos. No entanto para determinar a discalculia é preciso que o indivíduo passe seja avaliado rigorosamente por uma equipe interdisciplinar composta por psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista.

O indivíduo pode apresentar estas dificuldades desde os primeiros anos de sua vida escolar, no entanto é necessário ter um cuidado especial quando há a identificação de características das dificuldades de aprendizagem em matemática e/ou discalculia, pois pode ser apenas uma não adequação a metodologia utilizada pelo educador, entre outros fatores.

COMO IDENTIFICAR A DISCALCULIA:

Dificuldades na identificação de números: o aluno pode trocar os algarismos 6 e 9, 2 e 5, dizer dois quando o algarismo é quatro;

Incapacidade para estabelecer uma correspondência recíproca: dizer o número a uma velocidade e expressar, oralmente em outra.

Escassa habilidade para contar compreensivamente: decorar rotina dos números, ter déficit de memória, nomear de forma incorreta os números relativos ao último dia da semana, estações do ano, férias.

Dificuldade na compreensão dos conjuntos: compreender de maneira errada o significado de um grupo de coleção de objetos.

Dificuldades na conservação: não conseguir identificar que os valores 6 e $4+2$ ou $5+1$ se correspondem; para eles somente significam mais objetos.

Dificuldade no cálculo: o déficit de memória dificulta essa aprendizagem. Confusão na direcionalidade ou apresentação das operações a realizar;

Dificuldade na compreensão do conceito de medida: não conseguir fazer estimativas acertadas sobre algo quando necessitar dispor das medidas em unidades precisas.

Dificuldade para aprender a dizer as horas requer a compreensão dos minutos e segundos e o aluno com discalculia quase sempre apresenta problemas.

Dificuldade na compreensão do valor das moedas: dificuldade na aquisição da conservação da quantidade, relacionada a moedas, por exemplo: moeda de 15 = 5 moedas de 5.

Dificuldade na compreensão da linguagem matemática e dos símbolos: adição, subtração, multiplicação e divisão.

Dificuldade em resolver problemas orais: o déficit de decodificação e compreensão do processo leitor impedirá a interpretação dos problemas orais.

O discalculico apresenta dificuldades em:

.Visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior;

- .Conservar a quantidade, o que a impede de compreender que 1 quilo é igual a quatro pacotes de 250 gramas;
- .Compreender os sinais de soma, subtração, divisão e multiplicação;
- .Sequenciar números, como por exemplo, o que vem antes do 11 e depois do 15 (antecessor e sucessor);
- .Classificar números;
- .Montar operações;
- .Entender os princípios de medida;
- .Lembrar a sequência dos passos para realizar as operações matemáticas;
- .Estabelecer correspondência um a um, ou seja, não relaciona o número de alunos de uma sala à quantidade de carteiras;
- .Contar através de cardinais e ordinais.

Segundo o PCN, os obstáculos em relação ao ensino de matemática estão relacionados à falta de profissionais qualificados, condições de trabalho, ausência de políticas educacionais e práticas pedagógicas inadequadas.

A responsabilidade de auxiliar os educandos, em suas dificuldades, não é somente do professor em sala de aula, mas dos pais que são o respaldo deles.

RECURSOS E INSTRUMENTOS PARA INTERVENÇÕES

Quando é detectado um aluno com discalculia, o educador não deve forçá-lo a realizar as tarefas, mas reforçar que está ali para ajudá-lo, não o expondo a

constantes correções perante os outros, para não diferenciá-lo.

É importante que estes alunos tenham um acompanhamento e uma intervenção de um profissional especializado, buscando a melhor maneira de tratá-lo.

A participação da família é essencial, pois permitirá ao aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem em matemática e discalculia, que tenham mais segurança e comprometimento para superar os obstáculos que irão aparecer. A seguir orientações que podem auxiliar os pais na parceria com a escola.

Dicas para os pais:

- Estabelecer uma relação de confiança e colaboração com a escola;
- Escute mais e fale menos;
- Informe aos professores sobre os progressos feitos em casa e áreas de interesse mútuo;
- Estabelecer horários para estudar e realizar as tarefas de casa;
- Sirva de exemplo, mostre seu interesse e entusiasmo pelos estudos;
- Desenvolver estratégias de modelações, por exemplo, existe um problema para ser solucionado, pense em voz alta;
- Aprenda com eles ao invés de só querer ensinar;
- Valorize sempre o que seu filho faz, mesmo que não tenha feito o que você pediu;

- Disponibilizar materiais para auxiliar na aprendizagem;
- É preciso conversar, informar e discutir com o seu filho sobre quaisquer observações e comentários emitidos sobre ele. (WEISS, 2000, p.53)

Os pais têm que estar sempre atentos a qualquer alteração no desenvolvimento dos filhos, pois quanto antes for detectado algum tipo de dificuldade mais cedo e mais eficaz será o tratamento.

A Associação Brasileira de Discalculia (ABD) busca orientar os professores no tratamento de alunos que apresentam a discalculia:

- a) Permitir o uso de calculadora e tabela de tabuada;
- b) Adotar o uso de caderno quadriculado;
- c) Quanto às provas, devem-se elaborar questões claras e diretas, reduzindo-se no mínimo o número de questões, sem limite de tempo, aplicando-a de tal sorte que o aluno esteja acompanhado apenas de um tutor para certificar se entendeu o enunciado das questões;
- d) Estabelecer critério em que, por vezes, o aluno poderá ser submetido à prova oral, desenvolvendo as expressões mentalmente, ditando para que alguém as transcreva;
- e) Moderar na quantidade dos deveres de casa, passando exercícios repetitivos e cumulativos;
- f) Incentivar a visualização do problema, com desenhos e depois internamente;

- g) Prestar atenção no processo utilizado pela criança, verificando o tipo de pensamento que ela usa para desenvolver o problema;
- h) Ministrando uma aula livre de erros, para esse aluno conhecer o sucesso; e.
- i) Ter em mente que, para o discalculico, nada é óbvio, como é para os demais alunos.

O uso do computador é um instrumento muito proveitoso, pois existem vários sites como jogos pedagógicos que reforçam a compreensão da matemática.

Os jogos e brincadeiras são atividades que contribuem tanto para o desenvolvimento mental, quanto para a aprendizagem da linguagem, além de serem fortes aliados para construção do saber. Por meio dos jogos e brincadeiras, o educador pode criar situações em que impulsionem os alunos à compreensão da matemática, deste modo o jogo passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. A criança, colocada diante de situações lúdicas, aprende a estrutura lógica da brincadeira, e deste modo, aprende também a estrutura matemática presente (MOURA 1996. P.80).

Segundo Grando (2004) o jogo proporciona intervenções em momentos distintos como: familiarização com o material do jogo, reconhecimento das regras, intervenção pedagógica verbal, registro do jogo, intervenções na escrita e jogo com competência.

É interessante que o professor crie intervenções elaborando situações problemas, como objetivo de provocar o questionamento em suas jogadas.

O educador deve iniciar a aula com um resumo das lições anteriores, escrever a data, o tema a aprender e as tarefas para casa no quadro, devendo o aluno copiar todos os dados, para que o ajude na organização e aprendizagem de soluções de problemas, onde desenvolve a habilidade do raciocínio, interpretação de informações e a estratégia para resolvê-los.

Segundo o PCN, à inserção de jogos no ensino de matemática,

[...] constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecema criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemase busca de soluções. Propicia a simulação de situações-problemas que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações.

[...] podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes- enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório- necessário para aprendizagem da Matemática (BRASIL, 1998, p. 46-47).

A intervenção baseia-se no ensino de solução de problemas matemáticos, como uma aplicação da forma de resolver problemas em geral, a avaliação teria seu enfoque nos distintospassos na conclusão final da solução do problema. Smith e Rivera (1991, pp. 368-369)propõem oito passos, segundo se observa na adaptação anexa que realizamos.

PASSOS NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

1- Ler o problema em voz alta e assegurar-se de que todas as palavras são conhecidas.2- Explicar o problema em voz alta, identificando a pergunta feita.

3- Visualizar o problema graficamente, representando os dados.

4- Estabelecer o problema, sublinhando alguma informação importante.5- Hipotetizar uma estratégia de solução.

6- Estimar a resposta. 7- Calcular a resposta.

8- Auto comprovação para a precisão.

Jogos de intervenção

A seguir alguns jogos que poderão ser utilizados como instrumentos para auxiliar tantoo aluno no processo de aprendizagem, quanto à intervenção do

professor.

Copos e Palitos

Material: 10 copos plásticos numerados e palitos de sorvetes de várias cores.

Objetivo: Sequência numérica, quantidade, observação e atenção.

Conforme a ordem dada a criança deverá colocar a quantidade de palitos no copo correspondente. Depois colocar em ordem numérica crescente ou decrescente.

Jogo um a um

Material: 1 caixa de sapato; 10 tampas de garrafas ou botões; 1 lista de números de 1 a 10; e 1 pregador;

Objetivo: Promover ao aluno socialização, aquisição de novos conceitos, desenvolver a coordenação viso motora; a noção de numeral e conservação da quantidade.

Jogar:

- Formação em duplas;
- Um aluno fica com a caixa, o outro com as tampinhas, a lista dos números e o pregador;
- O aluno joga a tampa e tenta acertar dentro da caixa, quando acertar, ele pega o pregador e fixa no numeral 1 da lista, continuar jogando as tampas até marcar o número 10 da lista;
- Depois do término, os alunos trocam papéis;

- Quem era jogador de tampas vira responsável pela da caixa.

Jogo das garrafas coloridas

Material: Oito garrafas de plásticas de medidas diferentes com acabamento de fitas colantes nas beiradas.

Objetivo: Verificar as noções de tamanho (maior/ menor) e estimular a coordenação motora e a contagem.

Ordenar as garrafas em tamanho, agrupando as de tamanhos quase iguais ou diferentes, ordenando-as em fileiras, da menor para a maior e da maior para a menor.

Jogo de dominó Material: jogo dominó

Objetivo: Trabalhar em equipe, adquirir senso de responsabilidade, trabalhar a psicomotricidade, coordenação motora, desenvolver o raciocínio lógico e aritmético, quantidade, comunicação, socialização.

Ordenar as peças de acordo com a numeração de bolinhas contidas nas extremidades, utilizando as regras do dominó. A medida que é apresentada uma peça o aluno coloca a correspondente.

Botões matemáticos

Material: Botões de várias cores e tamanhos, selecionados por cores e tamanhos. 15 botões brancos, outros tantos azuis e assim por diante.

Objetivo: Desenvolver a habilidade de compreensão de sistemas de numeração, a coordenação motora e a orientação espacial.

A criança separa botões por tamanhos, na quantidade solicitada, utilizando barbante e folha de papel.

Tangram

Material: o Jogo é composto de sete peças (cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo), de cartelas com diferentes figuras e é desenvolvido por um participante, que tem por objetivo formar um quadrado com as sete peças.

Objetivo: Exercitando a inteligência e imaginação. O Tangram permite milhares de combinações.

A batalha

Material: cartas do baralho. Ás a 10

Objetivo: leitura de números, comparação.

A meta é ganhar mais cartas. Um dos jogadores distribui as cartas: uma para cada participante em cada rodada. Aquele que virar a carta mais alta pega todas as cartas para si. Todas as jogadas se repetem da mesma forma até que todas as cartas já tenham sido distribuídas. Se abrirem cartas iguais, os jogadores que empataram devem virar outra carta e aquele que tirar a maior ganha. Pode ser jogado em duplas ou pequenos grupos.

7 cobras

Material: 2 dados, lápis e papel

Objetivo: Soma de dados, leitura e grafia de números.

Escreve-se a sequência numérica na folha de papel (2 a 12). Na sua vez de jogar, o jogador soma os dados e marca com um X o número sorteado. Se a soma der 7 o jogador desenha uma cobra no seu papel. Quem marcar todos os números primeiro, com o menor número de cobras é o vencedor. Quem obter 7 cobras sai do jogo.

Quantos patos tens?

Material: 2 ou 3 dados, folhas de papel e lápis

Objetivo: Soma de dados, sequência numérica, comparação de quantidade, representação numérica.

Combina-se antes de iniciar o número de rodadas. Cada um, na sua vez de jogar, joga os dados e efetua a soma marcando a quantidade obtida na sua folha. Ao final das rodadas, soma-se todas as quantidades obtidas e ganha aquele que obteve maior número de “patos”.

Jogo do detetive

Material: Blocos lógicos

Objetivo: raciocínio lógico.

As crianças podem ser organizadas em duas equipes. Cada equipe dispõe de um Jogo de blocos.

A equipe 1 escolhe uma peça e esconde. A equipe 2 dispõe os blocos a sua frente, para ajudar a organizar o raciocínio.

Esta equipe deve discutir a estratégia de pergunta. Por exemplo: é vermelha? Se a equipe 1 responder que não, a equipe 2 poderá retirar as peças vermelhas e perguntar: é amarela? As perguntas continuam até que a equipe 2 possa descobrir qual é a peça que está escondida.

Então as equipes invertem as posições e a equipe 2 passa a esconder a peça. Uma variante é marcar o número de perguntas que cada equipe faz, ganhando o jogo, quem fizer o menor número de perguntas.

Número oculto

Material: Lápis e papel

Objetivo: comparação de qualidades, sequência numérica, raciocínio lógico matemático.

Sorteia-se um jogador para iniciar.

Este pensará em um número dentro do limite estabelecimento pelo grupo (0 a 10 ou 10 a 20 ou 0 a 50) anotando no papel sem deixar ninguém ver.

Os outros participantes deverão um de cada vez dizer números para adivinhar com o número oculto pensado pelo jogador.

O aluno que pensou no número deve dizer se os números ditos pelos amigos são maiores ou menores que o número pensado por ele, até que alguém descubra o número oculto e ganhe o direito de pensar nele, iniciando uma nova rodada.

Pega varetas

Material: jogo de pega varetas

Objetivo: Planejamento, retardar respostas impulsivas, reflexão, cálculo matemático.

Cada jogador deve tentar retirar quantas varetas puder sem que nenhuma das outras se mova. Cor preta, quando apanhado pode ser utilizado para ajudar a retirar as demais.

De modo geral as varetas podem ter a seguinte pontuação:

Amarela: 5 pontos: verde: 10 pontos: Vermelha:30 pontos; Preta: 60 pontos

Mímica

Objetivo: o jogo impõe uma problematização cognitiva através da necessidade de contextualizar a mensagem para que o outro possa

compreendê-la trabalhando, portanto, as relações de parte e todo, (fundamentais no processo de aprendizagem).

Hora do Rush

Objetivo: iniciativa, reflexão, planejamento, tomada de decisão, alteração constante de prioridade, atenção.

Tirar o carro vermelho do estacionamento.

Pegar uma carta desafio do jogo. Arrumar os automóveis no tabuleiro conforme o diagrama da carta.

Cada carro pode mover-se para frente e para trás, na direção em que está posicionado.

Sudoku

É um jogo de lógica interessante para se treinar o cérebro, pois é necessário criar e utilizar estratégias para colocar os números faltantes numa tabela 9x9.

O posicionamento dos números deve levar em conta algumas regras, o que vai depender do estilo do Sudoku que está sendo jogado.

- Habilidades
- Atenção
- Tomada de decisão
- Controle
- Reflexão

- Resolução de problemas
- Percepção
- Alteração constante de prioridades.

CONCLUSÕES

Nossa proposta foi estabelecer um paralelo do que é dificuldades de aprendizagem da Discalculia e o que os professores sabem sobre o tema, mostrando que o problema é pouco conhecido, mas existe e precisa ser tratado.

O estudo buscou mostrar aos educadores materiais de apoio e fonte de inspiração, deixando claro que a disciplina de matemática pode ser ensinada de uma forma agradável e prazerosa, reduzindo o misticismo de que a disciplina é chata e difícil para os educandos.

As dificuldades de aprendizagem em matemática e discalculia estão presentes no âmbito escolar, e se torna necessário que os educadores busquem conhecer estes termos, pois eles são peças chave no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seus educandos.

BIBLIOGRAFIA:

BOSSA. Nádia A. **Fracasso Escolar**: Um Olhar Psicopedagógico. São Paulo: Art Med, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: Discalculia, Acalculia e Pseudo- Discalculia<<http://discalculicos.blogspot.com/2007/10/o-diagnostico-da-discalculia-cid-10-e.html>>Acesso em: 15 fev. 2012.

DSM V – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCIA, J. N. **Manual de Dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Art Med, 1998. GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63. Abril 1995.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

JOHNSON, D; MYKLEBUST, H. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais**, São Paulo: Pioneira, 1983.

MOURA, M. O. **A séria busca no jogo. do lúdico na matemática**. In KISHIMOTO, T.(Org.).

Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1996.p.73-87.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sóciohistórico**.4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

Piaget e a Matemática. Disponível em:

<http://www.pedagogia.com.br/artigos/piaget_matematica/index.php?pagina=1. Acesso em: 15 fev.2012.

RAPPAPORT, Clara Regina (Coord.). **Psicologia do desenvolvimento**. v. 1. São Paulo: EPU, 1981.

SEGRE, Valéria. **Discalculia**, 2011. Disponível em <http://www.psicopedagogiavaleria.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=25:discalculia&catid=1:artigos&Itemid=11>. Acesso em: 15 fev.2012.

SILVA, Marcelo Carlos da. **Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: A Manifestação da Discalculia**, 2008. Disponível em <<http://www.psicologia.com.pt>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

SYLVIA. Maria Ciasca. **Distúrbios de Aprendizagem- Proposta de Avaliação Interdisciplinar**, São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

SILVA. Tânia Camargo da Silva. **As Consequências da Discalculia no Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática**. Monografia, Faculdade Alfredo Nasser, Goiânia, 2010.

SILVA. Willian Cardoso da, **Discalculia: Uma Abordagem à luz da Educação Matemática**. Relatório Final (Projeto de Iniciação Científica)- Universidade Guarulhos. 45p, Guarulhos, 2006.

POSSIBILIDADES E TRATAMENTOS VOLTADOS À CRIANÇA COM TOD:

Margareth Pereira Da Silva Martins

Resumo

O TOD é um transtorno classificado como disruptivo, ou seja, a criança em crise caracteriza momentos de cólera e explosão, causado por uma frustração, neste caso, por não ter suas vontades satisfeitas. Diante de um cenário em que a autoridade é sempre questionada seja no ambiente familiar ou na escola, levaremos em consideração que um tratamento também integrará todos estes espaços e pessoas que compõem a vida da criança.

Palavras-chave: escola, aprendizagem, transtornos.

Diagnóstico do TOD

Antes de falarmos tratamento, faz-se necessário compreendermos como se dá o diagnóstico para a condição do TOD: a avaliação deverá ser realizada por uma equipe multidisciplinar qualificada em saúde mental, com psicológicos e médicos que observarão o comportamento da criança, primeiramente pelo relato dos pais, professores ou pessoas que estão diretamente ligadas ao seu convívio diário e pela análise dos diversos ambientes que este paciente está inserido, dessa forma, entendendo o comprometimento das funções do neurodesenvolvimento e o quanto de prejuízos psicossociais e cognitivos afetarão a vida desta criança. Como há uma grande dificuldade no fechamento do diagnóstico, toda esta investigação ajudará a compor a visão macro, que necessitará de um olhar criterioso, pois, sua sintomatologia assemelha-se em alguns aspectos a outros transtornos, como por exemplo o TDAH. Por isso, será necessário a elaboração de um diagnóstico diferencial para contemplar o mais assertivo tratamento aquele indivíduo.

De acordo com o DSM-5, um ponto importante nesta compilação de informações, que diferenciará o TOD, por exemplo de uma birra será a frequência e persistência de no mínimo quatro dos sintomas a seguir, por um período de pelo menos seis meses:

Humor Raivoso/Irritável

1. Com frequência perde a calma.
2. Com frequência é sensível ou facilmente incomodado.
3. Com frequência é raivoso e ressentido.

Comportamento Questionador/Desafiante

4. Frequentemente questiona figuras de autoridade ou, no caso de crianças e adolescentes, adultos.
5. Frequentemente desafia acintosamente ou se recusa a obedecer a regras ou pedidos de figuras de autoridade.
6. Frequentemente incomoda deliberadamente outras pessoas.
7. Frequentemente culpa outros por seus erros ou mau comportamento.

Índole Vingativa

8. Foi malvado ou vingativo pelo menos duas vezes nos últimos seis meses

(DSM-5, 2014, p. 462-463)

Mas, afinal de contas, por que é importante toda esta observação e análise do ambiente em que circula este paciente?

Primeiramente, aquela hostilidade, o enfurecimento não surgem inesperadamente. Ainda que a condição esteja no indivíduo, para o desenvolvimento da comorbidade é necessário entendermos os fatores genéticos e hereditários, ou seja, se algum familiar tem uma condição parecida. Além disso, quais fatores ambientais contribuem para que aconteça? Violência, situação de vulnerabilidade, disfunção familiar, rejeições, são exemplos reforçadores para o comportamento. Ainda na observação, identificaremos os prejuízos não somente para o indivíduo, mas também para suas famílias e amigos.

A princípio, pontuamos a respeito das habilidades sociais: das relações interpessoais com amigos, do brincar, da autoestima; do aspecto cognitivo ponderamos sobre as dificuldades na regulação de sentimentos e emoção, empatia, déficit de aprendizado, solidão. Com relação a demais pessoas, a proximidade com a criança proporciona sentimentos de angústia, tristeza, questionamentos “de não saber educar um filho”, medo, por vezes culpa e distanciamento das relações sociais de adultos. Importante ressaltar: apesar de uma grande parcela do TOD acontecer dentro do ambiente familiar, muitos pais e responsáveis acreditam que seus filhos estão passando apenas por uma fase problemática do desenvolvimento, e o fato de também desconhecerem a comorbidade retardam a busca pela ajuda qualificada.

Por isso quanto mais precoce o diagnóstico e tratamento adequado, melhores serão os resultados para esta criança, consequentemente menores serão as chances de desenvolverem um distúrbio comportamental mais grave como por exemplo, o Transtorno de Conduta e, boas relações de convivência podem ser ajustadas aqueles personagens envolvidos. Além de não permitirem, não só para o TOD, mas para qualquer outro transtorno, a possibilidade de vivenciar os preconceitos e estigmas sobre as condições de saúde mental e comportamental da sociedade.

1. Tratamento do TOD

1.1 Psicoterapia

Para o tratamento do TOD, as abordagens mais aplicadas são de natureza comportamental e cognitivo comportamental, pois, ambas apresentam técnicas de intervenções psicoterápicas que visam a mudança de comportamento e reestruturação cognitiva do paciente, e, a depender da evolução da condição do transtorno, a complementação com ação medicamentosa.

O tratamento combinado da psicoterapia individual da criança mais a técnica do Manejo Parental, também conhecido como Treinamento Parental – TP, tem se mostrado muito eficiente para o TOD. Logo, na Terapia Cognitivo Comportamental – TCC, a ideia é fortalecer o cognitivo do paciente, proporcionar uma mudança de dentro para fora, ressignificando ideias e emoções, psicoeducando este indivíduo para que consiga levar uma vida estável. Nota-se que é um tratamento que exigirá o engajamento da criança e dos pais para se alcançar a reparação e estancamento das angústias causadas por tanto sofrimento.

A avaliação inicial em Terapia Cognitiva Crianças e adolescentes são habitualmente encaminhados à terapia em função de seus problemas de comportamento ou emoções. A avaliação inicial em TCC inclui dois degraus em seu processo. Primeiro, precisa -se ter uma visão geral, descritiva, identificando os problemas e o funcionamento geral da criança. Depois de identificar os sintomas, os terapeutas cognitivistas investigam o papel dos fatores cognitivos na etiologia das perturbações emocionais e comportamentais da criança (Shapiro, Freidberg e Bardenstein, 2006)

Sem dúvidas, neste processo os pais têm um lugar imprescindível porque são eles os responsáveis no ajuste e na condução dos comportamentos dos filhos, a partir das

propostas elaboradas em conjunto com o psicólogo. Neste momento, eles entram para identificar e modificar fatores ambientais, apoiar, dar carinho e atenção, ensinar novas formas de se relacionar com consistência, equilíbrio, afeto, empatia e disciplina. Nas intervenções, as duas partes tornam-se foco do tratamento e o principal objetivo na orientação destes pais é encorajá-los para que sintam novamente confiança a continuar de maneira mais assertiva a educação de seus filhos.

O treinamento de pais pode ser conceituado no contexto clínico e da saúde como um enfoque para o tratamento dos problemas de comportamento que utiliza estratégias por meio das quais os pais são treinados a modificar a interação pais-filhos, com a finalidade de estimular o comportamento pró-social e diminuir/eliminar os comportamentos desadaptativos. (Olivares et al, 1997).

Abaixo, destacamos o quadro de Objetivos de Orientação de Pais, do livro “Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte” que elenca oito pontos que conduzirão os familiares para a nova rotina:

Tabela 1

Objetivos de Orientação de Pais

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Ajudar os pais a se sentirem competentes em relação ao processo de cuidado e disciplina do filho.2. Ensinar a realizar análise funcional do comportamento da criança.3. Ensinar princípios da análise do comportamento.4. Discutir crenças relacionadas à “causa” dos problemas de comportamento.5. Sensibilizar os pais quanto à importância da empatia com os filhos e de conhecer seus interesses.6. Treinar a observação e a valorização dos comportamentos adequados.7. Desenvolver repertórios relacionados ao estabelecimento de regras e ao gerenciamento de contingências para que essas sejam respeitadas.8. Ensinar formas alternativas à punição de consequenciar comportamentos inadequados. |
|---|

Fonte: Petersen, Wainer et al (2011, p. 160) ¹

¹ Salcides Petersen, C., & Wainer, R. (2011). Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte. Artmed.

Por sua vez, o papel do psicólogo é apresentar ao seu paciente técnicas que possam ajudá-lo a ressignificar antigas formas de pensamento e emoções, sugerindo intervenções para a solução queixa trazida ao consultório. Obviamente, quando falamos de criança, somente a conversa pode desmotivá-la no decorrer das sessões, então, algumas ferramentas podem ser aplicadas para melhorar o foco de atenção, como por exemplo: ensinar sobre emoções com jogos, livros, teatros e com tarefas para casa a fim possibilitar o treino dos princípios discutidos em terapia. Estas técnicas também são podem ser usadas para o manejo parental, mesmo sendo didáticas, afinal, o intuito é direcionamento.

A tabela a seguir, sugere algumas técnicas que podem ser abordadas para os pais:

Tabela 2

Sugestões para a intervenção com pais

1.	Forme grupos homogêneos, quando for o caso.
2.	Estruture a intervenção e forma que os pais saibam desde o início o número de sessões e o tempo de duração de intervenção
3.	Realize uma avaliação cognitivo-comportamental com os pais e a criança antes de iniciar a intervenção.
4.	Realize, inicialmente, intervenções que melhorem a autoestima e a motivação dos pais para a mudança.
5.	Tenha cuidado para não reforçar o sentimento de culpa dos pais sobre o transtorno apresentado pelo filho.
6.	Mantenha um clima acolhedor e empático para que os pais se sintam à vontade para expor suas dificuldades.
7.	Não transforme a intervenção em uma “aula” sobre como educar filhos.
8.	Fundamentalmente, seja reforçador com os pais. Valorize cada mudança e tentativa no sentido de modificar a interação com o filho.

Fonte: Petersen, Wainer et al (2011, p. 163)²

² Salcides Petersen, C., & Wainer, R. (2011). Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte. Artmed.

1.2 Fármacos

Em casos específicos, como associação de outro transtorno, por exemplo o TDAH, a ansiedade e/ou transtorno do humor, o tratamento, além da intervenção psicoterápica, poderá ser combinado com medicações que terão como objetivo a diminuição dos sintomas de impulsividade, da raiva e da agressividade. Muitas vezes uma medicação usada para tratamento do TDAH colabora também nos sintomas do TOD.

Os principais medicamentos usados na associação quando se faz necessária, levando em consideração a gravidade do caso e a idade do paciente, são:

- os antipsicóticos, como a Risperidona que contribui para a melhora dos sintomas de irritabilidade. Sua principal função é para o controle de psicoses;
- os estimulantes, como o Cloridrato de metilfenidato que age no Sistema Nervoso Central melhorando a atenção, o foco e a impulsividade.

os estabilizadores de humor, como o Lítio atuará justamente nos episódios de mudança drástica e frequente do humor. Sua principal função é para o controle de transtornos bipolares.

A ênfase deste trabalho não é aprofundarmos sobre os fármacos. Aqui, a ideia é exemplificar sobre algumas medicações, considerando que muitos casos de TOD, somente com a psicoterapia alcança um resultado positivo. Ainda que o uso da medicação não cure o transtorno, seu intuito é aliviar os sintomas para que o processo terapêutico tenha êxito.

Não menos importante, ressaltamos que o único profissional habilitado a receitar medicamentos é o médico.

Considerações finais

Evidentemente, nem todas as famílias têm acesso a um tratamento adequado também por questões financeiras, mas, existem políticas públicas disponibilizadas nas Unidades Básicas de Saúde – UBS que pode suprir a demanda ali mesmo ou encaminhar para os Centros de Atenção Psicossocial – CAPS que atendem pessoas de acordo com a faixa etária e evolução de transtornos. Atualmente, a Terapia Cognitivo-Comportamental tem se mostrado eficiente no tratamento do TOD, através da psicoterapia individual e o Manejo Parental, associada em certos casos com medicação específica.

Referências

American Psychiatric Association. (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-5 (M. Im. Corria Nascimento, P. H. Machado, R. Machado Garcez, R. Pizzato, & S. M. Mallmann da Rosa, Trans.; 5th ed.) [Review of Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - Dsm-5]. Artmed. (Original work published 2013). Título em inglês: Statistical Manual of Mental Disorders.

Baumrind, Diana. "Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior." *Child Development*, vol. 37, no. 4, 1966, pp. 887–907. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1126611>. Acesso em: 03 nov. 2022.

Bordin, Isabel AS e Offord, David R. Transtorno da conduta e comportamento anti-social. *Brazilian Journal of Psychiatry* [online]. 2000, v. 22, suppl 2 [Acessado 3 Novembro 2022], pp. 12-15. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600004>>. Epub 24 Jan 2001. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600004>.

Brites, Luciana; BRITES, Clay. Crianças Desafiadoras: Aprenda como identificar, tratar e contribuir de maneira positiva com crianças que têm Transtorno Opositivo-Desafiador. São Paulo: Editora Gente, 2019.

Constituição. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Estilo APA Regras gerais para citações, referências e formatação. (n.d.). Universidade de Brasília - Biblioteca Central. Retrieved November 14, 2022, from <https://bce.unb.br/wp-content/uploads/2021/10/Estilo-APA.pdf>

última atualização abril/21

Emenda Constitucional nº 65. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm

Grevet, Eugenio & Iglesias Salgado, Carlos & Zeni, Gregory & Belmonte-de-Abreu, Paulo. (2007). Transtorno de oposição e desafio e transtorno de conduta: os desfechos no TDAH em adultos. *Jornal Brasileiro De Psiquiatria*. 56. 10.1590/S0047-20852007000500008.

L8069. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

L13010. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm

L14254. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm

Moreira FA, Guimarães FS. Mecanismos de ação dos antipsicóticos: hipóteses dopaminérgicas. *Medicina (Ribeirão Preto)* 2007; 40 (1): 63-71.

Neurosaber. Como saber se a criança tem td ou se é apenas imatura?. Instituto Neurosaber, 2018. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/como-saber-se-a-crianca-tem-tod-ou-se-e- apenas-imatura/>. Acesso em: 25 de out de 2022.

Olivares, J., José Olivares Rodríguez, Francisco Xavier Méndez, Xavier, F., & Diego Macià Antón. (1996). *Tratamientos conductuales en la infancia y adolescência*.

OPPOSITIONAL DEFIANT DISORDER. In: WIKIPÉDIA: The Free Encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation], 2022. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Oppositional_defiant_disorder. Acesso em: 17 out. 2022.

POSITIONAL DEFIANT DISORDER. In: WIKIPÉDIA: The Free Encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation], 2022. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Oppositional_defiant_disorder. Acesso em: 17 out. 2022.

Protocolo de Tratamento de Transtornos Desafiador Opositor e Transtorno de Conduta-Risperidona.(n.d.).

https://saude.riopreto.sp.gov.br/transparencia/arqu/arqufunc/2018/risperidona_tod.pdf

Salcides Petersen, C., & Wainer, R. (2011). Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte. Artmed.([S.d.]). Recuperado 14 de novembro de 2022, de <http://eurofarma.com.br/produtos/bulas/patient/bula-cloridrato-de-metilfenidato.html>

Serra-Pinheiro, M. A., Schmitz, M., Mattos, P., & Souza, I. (2004). Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. Revista Brasileira de Psiquiatria. <https://www.scielo.br/j/rbp/a/7S44bNFFLpKBzTzVzXkSJDG/?lang=pt&format=pdf>

Serviços de Saúde do município de São Paulo | Secretaria Municipal da Saúde | Prefeitura da Cidade de São Paulo. (n.d.). [Www.prefeitura.sp.gov.br](http://www.prefeitura.sp.gov.br). https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/estabelecimento_saude/index.php?p=311233

Souza, I. (n.d.). Guia para Pais: Transtorno Opositivo-Desafiador. Abenepi. <https://abenepi.org.br/>

Sousa, R. A. T. (2014). Fisiopatologia do Transtorno de Humor Bipolar e efeito do tratamento com lítio: enfoque em neuroproteção e função mitocondrial. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.5.2014.tde-05052014-142705. Recuperado em 2022-11-06, de www.teses.usp.br

Teixeira, A. M. S. Ensino individualizado: Educação efetiva para todos. In: HÜBNER, M. M. C; MARINOTTI, M (Org.). Análise do comportamento para a Educação. Contribuições recentes. ESETec: Santo André, p. 65 – 101, 2004.

O PÓS-VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Patrícia Borges Barros Branchini

RESUMO

A relevância de um trabalho nesta perspectiva está em examinar as consequências para o desenvolvimento das vítimas do Bullying, que podem sofrer traumas e bloqueios que podem se arrastar por toda a sua vida e comprometer seriamente seu desenvolvimento, estimular a reflexão acerca do tema estudado, para que os pais, os professores e agentes que atuam junto aos jovens e crianças, saibam identificar, lidar, prevenir e combater essa prática de forma menos traumática e mais eficaz, a fim de que sejam evitadas as nefastas consequências dessa violência.

Palavras-chave: bullying, agressividade, escola.

SEMPRE HÁ CONSEQUÊNCIAS

De acordo com FANTE (2005) as consequências relativas ao *Bullying* são inúmeras, dependendo de como as vítimas recebem as agressões, de como reagem a seus agressores.

A esse respeito FANTE (2005, p.44) comenta:

“As consequências para as vítimas desse fenômeno são graves e abrangentes, promovendo no âmbito escolar o desinteresse pela escola, o déficit de concentração e aprendizagem, a queda do rendimento, o absentismo e a evasão escolar”.

Nesses termos, sendo o educador conhecedor do tema e das consequências que esse atribui à seus alunos, acreditamos que será mais fácil o desenvolvimento das atividades escolares uma vez o professor poderá usar diferentes atributos para atingir os seus objetivos.

Assim, tendo o professor a capacidade de identificar causas e

consequências e tendo a escola a consciência de que o bullying não é um problema de sua exclusiva responsabilidade, mas que, no entanto, sua omissão pode vir também a contribuir para a conduta agressiva do indivíduo.

Nesse sentido, julgamos a pesquisa importante não só à sociedade escolar como à todo o grupo social, uma vez que o poder destrutivo do bullying caminha com a vítima onde quer que ela esteja.

OS REFLEXOS DO BULLYING NA ESCOLA

É natural que a escola seja um ambiente capaz de desenvolver comportamentos agressivos, uma vez que ele é um espelho da sociedade em que vivemos onde é comum, em jornais e revistas, nos depararmos com notícias sobre violências todos os dias.

Quanto menor o poder aquisitivo de um determinado grupo social, pode-se notar que menor será o seu nível de escolaridade e consequentemente mais violento, agressivo e cruel é aquele grupo.

Nos telejornais mais pitorescos, todos os dias aparecem notícias de morte, abuso entre pais e filhos, violência entre irmãos. Todos esses fatos vão se tornando corriqueiros e a população acaba se acostumando com eles e, com o bullying não é diferente. Assim como outra violência ele também tem seus reflexos.

Segundo NETO (2011,p.11) “Estudos internacionais já comprovam a forte relação entre o bullying, o comportamento antissocial e a violência social praticados por adolescentes e jovens”.

Pode-se perceber que as consequências dessa violência para suas vítimas podem desestimular o interesse pela escola, aumentando o déficit de concentração e diminuindo a aprendizagem, o rendimento escolar, o interesse e

levando à evasão escolar, uma vez que essa criança sente-se fragilizada e inibida.

Uma história que Neto (2011) traz em sua obra é a história da filha do herdeiro ao trono do Japão.

“A princesa Aiko, filha do herdeiro ao trono do Japão, Narubito, voltou ao colégio após seis dias sem assistir às aulas por causa do suposto caso de bullying por parte de um grupo de crianças. Aiko, 9 anos, voltou hoje à prestigiosa escola Gakushuin de Tóquio acompanhada de sua mãe, a princesa Masako, que também a esperava no final das alas da manhã, informou a agência da Casa Imperial japonesa. A menina tinha se queixado de dor de estômago e ansiedade, o que fez com que não fosse à escola desde segunda –feira da semana passada.[...]” NETO (2011, p.102)

Não estando sempre aparente as marcas ou traumas físicos, percebe-se que é um mal que aflige e se instala na área psicológica e emocional da vítima, podendo afetar gravemente sua saúde, diminuindo a resistência imunológica e a autoestima, aumentando o estresse, causando transtornos psicológicos, a depressão e levando, em casos extremos ao suicídio.

[...]o “comprometimento da saúde com o agravamento de doenças prévias e com o surgimento de novas, pode se manifestar em curto, médio e longo prazo e persistir por toda a vida [...] algumas situações mais extremas são passíveis de ocorrer, como a fobia escolar, em que o medo, a ansiedade e as manifestações depressivas incapacitem crianças e adolescentes a frequentar a escola. [...] é usual a percepção de sintomas como hiperatividade, impulsividade e distúrbios emocionais e comportamentais. Podem apresentar problemas relacionados à depressão, à ansiedade e à insegurança, dificuldades de concentração, autoagressão, pensamentos suicidas e suicídio.” NETO (2011,p.103)

Retornando ao fato da violência estar inserida na sociedade e espelhada na escola, a de se citar o agressor do ato bullying, indivíduo este que, também tem a face direta à escola. Necessário se faz lembrar que o agressor é um indivíduo reprodutor de atos que aprende em sua comunidade ou em sua própria casa e que, na maioria das vezes, usa a valentia para impor suas vontades ou seus pensamentos. Pode-se notar neles certo distanciamento dos objetivos escolares, principalmente no que tange a sociabilidade, uma vez que, aparentemente, atuam como um infrator do código de ética, quando o assunto é *viver em sociedade*.

“Acima de tudo está a sociedade, em seu sentido macro, que rejeita, marginaliza e exclui aqueles que não se adaptem às suas rígidas exigências, mas flexibiliza a aplicação de suas medidas educativas ou punitivas de acordo com o status social de cada um”. NETO (2011,p.104).

Percebe-se que para o agressor há uma supervalorização da violência como uma forma de obter o poder e desenvolver sua habilidade de delitos. Essa linha de seguimento inicia-se em casa e dá seguimento na escola. Nessa criança o conceito do desrespeito e da intolerância pode ter sido minado na mais tenra infância, quando ao assistir desenhos animados aprendeu que o único recurso utilizado pelo personagem fictício (ainda que fosse para salvar outro personagem) teria sido alguma forma de agressão, ainda que fosse para atingir um objetivo nobre. Possivelmente essa violência é justificável quando utilizada para conseguir seus propósitos ou firmar seus pensamentos.

“Numa sociedade injusta, competitiva, consumista, que valorize os indivíduos pelo que possuem e não pelo que são o comportamento desses estudantes pode ser considerado como um processo de adaptação às exigências sociais. Esse cenário surge com mais evidência entre os de menor poder aquisitivo, mas está presente em todas as classes.” NETO (2011,p.105).

Entende-se que a postura assumida pelo agressor é refletida na escola como forma de imposição à violência banalizada, onde esse aluno necessita vivenciar essa atitude para se destacar a todos os demais grupos. Para NETO (2011), em geral são alunos populares, confiantes e seguros, que demonstram sua agressividade inclusive com pais e professores. Estão sempre insatisfeitos com a escola e assumem satisfação em causar danos e sofrimentos negativos em outras pessoas.

“Aprendem a usar o poder com a intenção de agredir e controlar os outros [...] demonstram opinião e atitudes negativas sobre os outros e geralmente são mais fortes que os demais e que seus alvos [...] têm necessidade imperiosa de dominar os colegas e sofrem influências negativas dos seus pares” NETO (2011,p.48).

Embora todos os componentes citados acima assumam uma tendência negativa, percebe-se que há um lado positivo nessa atitude, pois são indivíduos que tem grande poder de liderança, porém usada negativamente.

Nota-se que o aluno autor de bullying é uma pessoa mais confiante e por isso existe um componente benéfico em sua personalidade, ou seja, o

domínio, o prestígio e a capacidade de se sobressair sobre os demais, indicando uma liderança necessária quando esse aluno for assumir o seu lado profissional.

O excesso de autoconfiança, se usada de forma positiva, sugere uma facilidade nas habilidades sociais.

Para FANTE, no caso dos agressores o reflexo escolar aparece em seu rendimento, conforme cita:

“[...]Seu rendimento escolar, nas séries iniciais, pode ser normal ou estar acima da média; nas demais séries, em geral ainda que não necessariamente, obtém notas mais baixas e desenvolve atitudes negativas para com a escola[...] assume distanciamento e na falta de adaptação aos objetivos escolares, a supervalorização da violência como forma de obtenção do poder, o desenvolvimento de habilidades para futuras condutas delituosas, além da projeção de condutas violentas na vida adulta[...] FANTE (2005, p.73)

Percebe-se em sua fala que o aluno, embora tenha um rendimento compatível com a normalidade nos anos iniciais, deixa de valorizar o objetivo escolar para valorizar a violência.

Tão importante quanto o grupo de vítimas ou autores do bullying, está o grupo de espectadores dessa violência. Esse último grupo constitui a grande maioria dos alunos que estão presentes em sala de aula todos os dias. Para ele, o bullying também reflete na qualidade da vida escolar.

Pode-se perceber que embora não estejam diretamente ligados ao ato da violência, essas pessoas convivem em um ambiente de agressão e podem levar para o seu cotidiano escolar algum sentimento de insegurança.

“A postura assumida pelas testemunhas de bullying é determinada por diversos fatores pessoais e circunstanciais. Além dos sentimentos citados, há ainda o entendimento de que não seja um problema seu, de não se sentir capaz de cessar o bullying, de não saber como agir, de temer chamar a atenção para si.” NETO (2011,p.54).

Nesses casos, pode-se entender que a ansiedade, o medo e o estresse podem comprometer o desenvolvimento socioeducacional, uma vez que num ambiente de agressões diárias e comum que crianças e adolescentes desenvolvam o entendimento de tratar desses atos com banalidade, ou como uma forma de se defenderem do que estão vendo.

De acordo com a pesquisadora NOGUEIRA (2011) em seu artigo “A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas” acessado pelo site

www.rieoei.org/ acessado em 04/11/2011 às 23h55, “*Os demais alunos são os observadores da violência. Eles convivem com ela e se calam ou são ignorados em suas observações por pais e professores. Temem tornarem-se alvos.*”

Diante do exposto, percebe-se que a violência produzida pelo bullying é refletida na escola como barreira para o aprendizado.

Se por um lado os agressores se valem da lei do silêncio e do terror para impor às vítimas situações constrangedoras, por outro lado os expectadores temem transformarem-se em vítimas. Enquanto isso, as vítimas vivem seus terrores particulares procurando uma defesa ou um lugar seguro para se protegerem de seus agressores. Nessa confusão, a preocupação deixa de estar focada nos objetivos curriculares e passa a estar direcionada à agressão e a violência, independentemente da posição que o aluno esteja inserido.

EVITANDO O BULLYING

De acordo com NETO (2011) essa agressão é muito mais antiga do que seus registros em livros e artigos publicados pela internet. Na verdade, é muito difícil dizer quando começou e mais difícil ainda apontar alguém que nunca tenha sofrido, nem que por um momento, um momento de violência comparada ao bullying. Assim, entende-se que não há uma única vertente capaz de evitar esse tipo de prática. Pelo fato de a família estar inserida na escola, e essa estar inserida na sociedade, entende-se que é um trabalho conjunto.

Vale ainda ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente entende que cabe aos pais o dever de sustentar, guardar e educar seus filhos, sendo eles responsáveis e sujeitos a punições sempre que ficarem constatadas ameaças ou violações aos direitos reconhecidos por falta, omissão ou abuso.

Dessa forma, buscar-se-á atribuir a cada seguimento: família, escola e sociedade, a sua responsabilidade pela busca a ações que evitem a prática do bullying.

O PAPEL DA FAMÍLIA

É comum que pais de autores de bullying sejam indiferentes, ignorando a agressividade e incentivando atitudes violentas. Em geral, seus filhos são criados com autoestima elevada ou sem uma supervisão adequada capaz de influenciar no comportamento.

“As manifestações de orgulho e satisfação, assim como a indiferença, são entendidas como formas de incentivo para a continuidade do comportamento agressivo, para a efetivação do uso inadequado de uma liderança imprópria, e para a adoção de atitudes antissociais”. NETO (2011-p.96)

Percebemos então que, o comportamento agressivo decorre de hábitos e costumes trazidos de casa, podem haver circunstâncias que venham a causar impacto sobre essa criança (ou adolescente), como por exemplo, o falecimento de um ente querido que foi referência para ele, os maus tratos entre os pais causando revolta, a separação de pais, o nascimento de um irmão, entre outras.

Notamos a importância da família em agir para que essa criança/adolescente entenda a gravidade dos atos que executa a fim de que se torne um adulto responsável.

Em sua obra – Bullying: saber identificar e como prevenir, Neto (2011) relaciona uma série de dicas para ajudar os pais e cuidadores que queiram ajudar seus filhos a ter atitudes mais positivas, sendo elas:

- *A criança tem uma grande necessidade de se sentir importante para seus pais. Ela cresce entre amores e desafios.*
- *Sorrir com os filhos e não deles. A criança pode se sentir magoada se perceber que deboçam dela.*
- *Não ceder às vontades dos filhos com o objetivo de evitar conflitos. A criança sente-se mais segura se houver regras claras para o seu dia a dia, mas jamais irá se abster de testar os limites.*
- *Preservar os acordos feitos com os filhos. Eles se sentirão inseguros se a família quebrar o acordo sem uma boa razão. Se as crianças não souberem se podem ou não confiar em seus pais, em quem eles confiarão?*
- *Elogiar sempre. Encorajamento e palavras de incentivo motivam as crianças e os adolescentes a cooperarem. Um apoio positivo melhora a autoestima, aumentando a autoconfiança no enfrentamento de novos desafios.*
- *Lembrar que os pais são modelos para seus filhos.*

- *Não atemorizar o filho desnecessariamente. Algumas vezes é preciso adverti-los para mantê-los afastados de alguma situação de perigo, mas não se deve pôr medo ou ameaçá-los para educá-los.*
- *Proteger o filho até que sejam capazes de saber quais são os seus limites.*

O PAPEL DA ESCOLA

Dentro do ambiente escolar os maiores defensores dos alunos vítimas do bullying são o corpo docente e a direção.

Abaixo citaremos um depoimento retirado da obra de NETO (2011) onde a afirmação acima é confirmada pelo escritor:

“Nós sempre procuramos nos posicionar diante de casos de bullying, embora não conhecêssemos essa palavra. A diferença é que, antes, nós só agíamos quando a agressão era muito violenta e, agora, nós nos preocupamos com o que pode vir a acontecer e preservamos as crianças de um sofrimento maior”. NETO (2011, p.82)

Percebe-se, no depoimento da diretora, que o termo Bullying ainda não era conhecido e apenas a violência física era tratada, porém hoje há a preocupação da escola em evitar essa prática a respeito do que possa vir a acontecer, preservando essa criança de um sofrimento maior.

Nota-se a relevância da escola em agir de forma a evitar essa prática, uma vez que é ali que aparece o maior número de relatos quanto ao Bullying, tanto físico como psicológico e emocional.

Sendo a escola responsável pela integridade do aluno no período que ele ali estiver, é importante que busque meios para evitar a agressão. Conforme este depoimento a seguir que mostra uma das maneiras de lidar com alunos que muitas vezes tem dificuldades de se relacionar com o grupo e até mesmo com os seus professores.

“Três ou quatro professores comentavam sobre um estudante que todos qualificavam como perdido, marginal e pivate. Nisso surgiu uma professora de educação física e, discordando dos colegas, disse-lhes que se não quisessem o adolescente em suas aulas, que o deixassem com ela, que o adorava. Na verdade, contava ela, diante do comportamento agressivo que apresentava, ela o escalou como juiz

dos jogos coletivos. Deu-lhe o apito e se retirou da quadra. Imediatamente, o menino fez com que o grupo cumprisse as regras, reprimiu as agressões e hostilidades e estabeleceu punições gradativas para os comportamentos inadequados. Pronto! Foi o que ele precisava para sentir-se ouvido, respeitado e bem consigo mesmo, sem precisar utilizar atitudes agressivas, provocativas e atemorizantes”.NETO (2011, P.79)

No depoimento acima nota-se que a atitude da professora de educação física apresentou ao aluno outra face sobre a violência, sendo que ele conseguiu estabelecer a ordem no jogo e se posicionou contra atos de agressão entre jogadores, inclusive punindo-os com as regras do jogo.

Assim, importante se faz o papel da escola e principalmente do professor que percebe a atitude agressiva de seus alunos. O ambiente escolar favorece o desenvolvimento do comportamento agressivo e da violência, mesmo que todos os fatores de risco sejam controlados.

Para Neto (2011), um meio possível de intervir em situações de bullying está a comunicação como lugar de destaque.

“[...]Para se comunicar positivamente com os estudantes, seus pais e colegas, de maneira discreta e afetiva, em diversos tipos de situação, os profissionais devem estar motivados, dispostos e serem capazes de se comunicar de forma apropriada e suficiente. A autoconfiança e autodeterminação de suas falas são essenciais para transmitir às outras pessoas uma imagem de bondade, honestidade, confiabilidade e motivação. NETO (2011, p 84).

Nessa fala pode-se notar que, numa metodologia mais afetiva, deva haver a implantação de programas que vise a extinção dessa prática. Os educadores podem exercer uma grande influência no desenvolvimento desses programas pois estão diretamente ligados ao aluno e têm a capacidade de perceber onde está instalado o problema.

Uma das sugestões de Neto (2011) para o professor é conversar sempre abertamente com os alunos sobre o tema Bullying, buscando ouvi-los, identificá-los e apresentar seus danos ao agressor, à escola e à vítima, mobilizando e sensibilizando a turma.

O PAPEL DA SOCIEDADE

“Numa sociedade injusta, competitiva, consumista, que valorize os indivíduos pelo que possuem e não pelo que são, o comportamento desses estudantes pode ser considerado como um processo de adaptação às exigências sociais. Esse cenário surge com mais evidência entre os de menor poder aquisitivo, mas está presente em todas as classes”. NETO (2011,p 105)

A mudança dos parâmetros sociais vem se intensificando a cada dia, onde o capitalismo, mais uma vez, aparece de forma definitiva.

Embora não se possa afirmar, percebe-se a mudança dos valores morais e éticos dentro da sociedade, onde se valoriza o “ter” e não o “ser – humano” e suas relações.

Com a correria do dia a dia, as famílias (independentemente de seu poder aquisitivo), estão voltadas para o trabalho e o consumo e acabam deixando de lado a atenção que deveria ser dispensada aos seus filhos.

Assim, percebe-se a criação um círculo vicioso, onde a família educa um filho competitivo e essa cria seu filho também competitivo, e assim vai, reproduzindo uma sociedade de pessoas que deixam de ter um comportamento ético e moral adequados com a real necessidade do ser humano – o relacionamento entre seus pares.

Independente das legislações contra violência percebe-se a real necessidade em que programas de prevenção e redução de exclusão social sejam concretizados e obtenham êxito.

Jean-Jacques Rousseau afirmou que os homens não nascem naturalmente maus, a sociedade é que os transforma, assim, nota-se a importância de se estabelecer referências positivas às crianças.

“Torna-se imperiosa uma intervenção educativa, não só dirigida aos jovens, mas a todos os cidadãos, pois somos culpados e deveremos ser chamados a intervir para contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária” NETO (2011-p.106).

O GOVERNO E SUAS AÇÕES

Dentro do território nacional, ainda não há uma Lei específica que regulamente ações de combate ao bullying, no entanto, alguns Estados e municípios já vêm desenvolvendo algumas legislações que visem aumentar a consciência de escolas, pais e alunos quanto a prática dessa violência.

“Considerando que a formulação de políticas públicas tende a criar uma mudança de cultura que nem sempre é efetivada em curto espaço de tempo, mesmo assim, há que se louvar a sensibilidade do Poder Público em demonstrar interesse pela melhoria do ambiente escolar”. NETO (2011,p.62).

Ainda que o bullying não tenha sido definido como um crime no Código Penal Brasileiro, há no mesmo documento previsões quanto às agressões, ou seja, ao racismo, difamação, calúnia, ameaça, assédio.

Com relação ao cyberbullying, já existem delegacias especializadas em combater crimes virtuais.

Com essa visão, alguns órgãos governamentais já podem intervir em casos de bullying extremo como em situação de violência física, ameaças, discriminação, homofobia; podendo participar a Polícia Militar, conselhos tutelares, serviços de assistência social, órgãos judiciais e organizações sociais para jovens.

Podemos citar algumas ações isoladas com vista à redução dessa violência, sendo que foram retiradas do site referente a pesquisa do bullying <http://WWW.bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com>, acessado em 12/11/2011 às 19h20 e constam dessa pesquisa como anexo I.

Existem ainda as cartilhas desenvolvidas pelo Ministério Público de São Paulo e de outros estados que visam esclarecer e informar tanto aos promotores de justiça da área de infância e juventude, quanto professores e alunos. Cópia desta cartilha está presente neste trabalho como Anexo II.

Dessa forma, pode-se perceber que as políticas públicas têm buscado ações de informação e a defesa, ainda que locais, a fim de protegerem as vítimas da agressão do bullying.

A comunidade escolar exerce um papel muito importante de articulação sobre a situação, uma vez que ela acontece principalmente na escola.

Deve conscientizar-se de que esse conflito relacional já é considerado um problema de saúde pública. Por isso, é preciso desenvolver um olhar mais observador tanto dos professores quanto dos demais profissionais ligados às escolas.

É necessário que os professores estejam atentos para sinais de violência, procurando neutralizar os agressores, bem como assessorar melhor as vítimas e recrutar os espectadores e transformá-los em principais aliados.

É importante a adoção de algumas iniciativas preventivas do tipo: aumentar a supervisão na hora dos intervalos, evitar em sala de aula menosprezo, apelidos, ou rejeição de alunos por qualquer que seja o motivo, promover debates sobre as várias formas de violência, respeito mútuo e a afetividade tendo como foco as relações humanas.

Acima de tudo isso, cabe aos professores e demais profissionais manter uma postura disciplinada, pois de nada valerá falar sobre a não-violência, se os próprios usarem de atos agressivos, verbais ou não, contra seus alunos.

CONCLUSÕES FINAIS

A adoção de planos e ações anti-bullying deve partir dos professores, que em ação de sondagem são capazes de identificar todos os participantes desse tema.

Cabe a escola capacitar seus profissionais para a observação, para que os mesmos possam identificar, diagnosticar e saber intervir nas situações do bullying ou até mesmo os encaminhamentos corretos, levando o tema à discussão com toda a comunidade escolar e traçando estratégias que sejam capazes de fazer frente ao mesmo.

Percebe-se que é primordial sensibilizar e envolver toda a comunidade escolar na luta pela redução do comportamento bullying.

É relevante que os profissionais da educação interfiram diretamente nos grupos de alunos envolvidos sempre que for necessário para “romper a dinâmica” de bullying, orientando os alunos a sentarem em lugares previamente indicados, mantendo afastados os possíveis autores de suas vítimas.

Com o diálogo o professor faz com que os alunos agressores reflitam sobre suas atitudes agressivas e as consequências que podem gerar nos alunos agredidos fazendo-os refletir como deveria ser uma escola onde todos sentissem felizes, seguros e respeitados.

Trabalhar o conceito de respeito tem como objetivo mostrar a diferença entre as pessoas, o respeito pelo ser humano independente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura, bem como nas manifestações culturais, étnicas e religiosas. O respeito tem a condição necessária para o convívio social democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Mirian – Escola e Violência – Unesco – Brasília, 2002.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia da Amizade. O sofrimento das vítimas e dos agressores. 1ª. Edição. São Paulo, 2008.

FANTE, Cleo . Fenômeno Bullying – Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo, 2005.

GONLVES, Luiz Alberto Oliveira e SPOSITO. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 – Iniciativas Públicas de redução de violência escolar no Brasil., Marília Pontes, site <http://www.scielo.br/pdf//cp/n115/a04n115.pdf> acessado em 07/10/2011 às 10h15.

NETO, Aramis Antonio Lopes. Artigo- Bullying , comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria de São Paulo, 2005.

_____, Aramis Antonio Lopes. Bullying- Saiba identificar e como prevenir. São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Anita Faccioni Jaquetto. O professor diante do bullying: como prevenir e educar para a paz?. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade Anhanguera de Sumaré, Anhanguera Educacional S.A., Sumaré, 2010.

SANTOS, Miguel Angelo Nascimento. O impacto do bullying na escola. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2010.

Revista FACEVV | Vila Velha | Número 4 | Jan./Jun. 2010 | p. 119-135 – Artigo O fenômeno bullying no ambiente escola, escrito por Letícia Gabriela Ramos Leão Faculdade Cenecista de Vila Velha.

<http://WWW.educando-para-paz.blogspot.com> – acessado em 23/11/2011 às 13h.

http://www.cfpa.pt/phpwebquest/webquest/soporte_tabbed_w.php?id_actividad=3242&id_pagina=1 acessado em 07/10/11 às 20h30.

<http://www.acmedia.pt/documentacao/bullying2.pdf> acessado em 07/10/11 às 22h53.

<http://www.facevv.edu.br/Revista/04/O%20FEN%C3%94MENO%20BULLYING%20NO%20AMBIENTE%20ESCOLAR%20-%20leticia%20gabriela.pdf>

acessado em 08/10/2011 às 11h20.

<http://www.whbrz@unesco.org.br> acessado em 07/10/11 às 23h.

<http://www.bullying.pro.br> acessado em 23/10/11 às 9h20.

<http://www.youtube.com/watch> em 23/11/11 às 13h20.

<http://WWW.educando-para-paz.blogspot.com> em 23/11/11 às 13h.

<http://www.psiqweb.med.br> acessado e 18/10/11 às 9h20.

<http://www.pt.scribd.com/doc/55626603/bullying-nas-escolas-brasileiras-dados>

acessado em 07/10/11 às 13h.

<http://www.rieoli.org> acessado em 04/11/11 às 23h55.

<http://www.bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com> acessado em 12/11/11 às 19h20.

ANEXO I

LEI Nº 14.957, DE 16 DE JULHO DE 2009

(Projeto de Lei nº 69/09, do Vereador Gabriel Chalita – PSDB)

Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao “bullying” escolar no

projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas de educação básica do Município de São Paulo,

e dá outras providências.

GILBERTO KASSAB, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 24 de junho de 2009, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º As escolas públicas da educação básica do Município de São Paulo deverão incluir em seu projeto pedagógico medidas de conscientização, prevenção e combate ao “bullying” escolar.

Parágrafo único. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Art. 2º Entende-se por “bullying” a prática de atos de violência física ou psicológica, de modo intencional e repetitivo, exercida por indivíduo ou grupos de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir, causar dor, angústia ou humilhação à vítima.

Parágrafo único. São exemplos de “bullying” acarretar a exclusão social; subtrair coisa alheia para humilhar; perseguir; discriminar; amedrontar; destroçar pertences; instigar atos violentos, inclusive utilizando-se de meios tecnológicos.

Art. 3º Constituem objetivos a serem atingidos:

- I – prevenir e combater a prática do “bullying” nas escolas;
- II – capacitar docentes e equipe pedagógica para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III – orientar os envolvidos em situação de “bullying”, visando à recuperação da auto-estima, o pleno desenvolvimento e a convivência harmônica no ambiente escolar;
- IV – envolver a família no processo de construção da cultura de paz nas unidades escolares.

Art. 4º Decreto regulamentador estabelecerá as ações a serem desenvolvidas, como palestras, debates, distribuição de cartilhas de orientação aos pais, alunos e professores, entre outras iniciativas.

Art. 5º A Secretaria Municipal de Educação observará a necessidade de realizar diagnóstico das situações de “bullying” nas unidades escolares, bem como o seu constante acompanhamento, respeitando as medidas protetivas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art. 6º As despesas decorrentes da execução desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 7º Esta lei entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 16 de julho de 2009, 456º da fundação de São Paulo.

GILBERTO KASSAB, PREFEITO

Publicada na Secretaria do Governo Municipal, em 16 de julho de 2009.

CLOVIS DE BARROS CARVALHO, Secretário do Governo Municipal.

Outros municípios também são exemplos de políticas contrárias ao Bullying, sendo:

- Caieira/SP Lei 4449/2011 em Caieiras

- Americana/SP - Lei 4878/09

- Amparo/SP - Lei 3464/09

- Balneário Camboriu/SC - Lei 3070/10

- Belo Horizonte/MG - Lei 10213/11
- Betim/MG - Lei 5115/11
- Blumenau/SC - Lei 7650/11
- Bombinhas/SC - Lei 1187/10
- Cachoeira de Itapemirim/ES - Lei 6500/11
- Canoas/RS - Lei 5448/09
- Chapecó/SC - Lei 5808/10
- Cotia/SP - Lei 1639/11
- Cruz Alta/RS - Lei 1974/10
- Curitiba/PR - Lei 13632/10
- Diadema/SP - Lei 2958/10
- Divinópolis/MG - Lei 7285/11
- Duque de Caxias/RJ - Lei 2369/11
- Esteio/RS - Lei 5109/10
- Florianópolis/SC - Lei 8473/10
- Garça/SP - Lei 4469/10
- Guarujá/SP - Lei 3743/09
- Herval do Oeste/SC - Lei 2830/10
- Indaial/SC - Lei 4143/10
- Itajaí/SC - Lei 5518/10

- Itapema/SC - Lei 2815/09
- Juiz de Fora/MG - Lei 12238/11
- Lages/SC - Lei 3664/10
- Lajeado/RS - Lei 8435/10
- Mafra/SC - Lei 3641/11
- Mossoró/RN - Lei 3806/11
- Novo Hamburgo/RS - Lei 2105/10
- Osasco/SP - Lei 10576/11
- Paranaguá/PR - Lei 3079/10
- Passo Fundo/RS - Lei 4732/10
- Paulínia/SP - Lei 3209/11
- Piracicaba/SP - Lei 6577/09
- Ponta Grossa/PR - Lei 36/11
- Porto Alegre/RS - Lei 10866/10
- Praia Grande/SP - Lei 1471/09
- Recife/PE - Lei 17621/10
- Recife/PE - Lei 17638/10
- Recife/PE - Lei 17682/11
- Rio de Janeiro/RJ - Lei 5089/09
- Rio do Sul/SC - Lei 5062/10

- Rio Grande do Sul - Lei 13474/10
- Rio Negrinho/SC - Lei 2229/10
- Rio Negro/PR - Lei 2079/10
- Santa Maria/RS - Lei 5427/11
- Santo Amaro da Imperatriz/SC - Lei 2156/11
- Siderópolis/SC - Lei 1898/10
- Sorocaba/SP - Lei 9483/11
- Sorocaba/SP - Lei 9515/11
- São José dos Campos/SP - Lei 8105/10
- São Leopoldo/RS - Lei 7215/10
- Tijucas/SC - Lei 2288/10
- Tubarão/SC - Lei 3464/10
- Vila Velha/ES - Lei 4913/10

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Renata de Fátima Oliveira Bereza

RESUMO

Desde os primórdios da existência humana que as comunidades parecem ter sido edificadas em torno de indivíduos ditos normais, excluindo ou negligenciando todos aqueles que se afastavam da norma. Atualmente as atenções começam a centrar-se nesses indivíduos que, de alguma forma, não se inserem numa sociedade constituída à margem de todos aqueles que apresentam necessidades especiais. (SOUSA e SANTOS).

Nos marcos de uma sociedade com suas características elitistas, preconceituosa e discriminatória a questão das pessoas com deficiência destaca-se como um singular caso de dupla exclusão social “entendida como restrição ou impossibilidade de acesso aos bens sociais, incluindo-se aqueles relacionados com uma vida independente e autossustentada” (PINHEIRO, 2009).

Palavras-chave: exclusão, educação, deficiências.

INTRODUÇÃO

Exclusão que por um lado decorre dos mecanismos próprios da constituição de uma sociedade capitalista e, de outro, de uma “diferença restritiva” pelo fato dessas pessoas estarem em uma condição de diferença “física, sensorial ou cognitiva ou ainda comportamental, [...] em desacordo com os padrões estabelecidos como produtivos, eficientes, funcionais ou mesmo de beleza” (IDEM, 2009).

A questão da exclusão não é restrita às pessoas que vivem uma condição de deficiência. São muitos os setores socialmente excluídos como mulheres, negros, homossexuais, população em situação de rua,

crianças e adolescentes em vulnerabilidade, entre tantos outros segmentos da sociedade, para os quais, de alguma forma, há discussões e denúncias ou movimentos organizados pela proposição e defesos de direito.

Quanto à situação de pessoas com deficiência, embora com avanços observados, ainda não se alcançou um patamar de visibilidade social capaz contribuir para eliminar a exclusão e superar efetivamente “uma visão e uma prática social assistencialista e paternalista com as quais suas questões são tradicionalmente entendidas e tratadas” (PINHEIRO, 2009).

CONCEITUAÇÃO E TIPOS DE DEFICIÊNCIA

Para a Organização Mundial da Saúde, deficiência é a ausência ou disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010, babilon.com) o termo é definido como “uma insuficiência orgânica ou mental. Defeito que uma coisa tem ou perda que experimenta na quantidade, qualidade ou valor”. É uma definição que se aplica por um lado a pessoas e por outro a coisas em geral.

Tratando da condição de pessoas, Sassaki considera deficiência o termo correto a ser adotado. Em artigo abordando as atualizações semânticas no campo da inclusão social ele afirma que:

[...] sem dúvida alguma, a tradução correta das palavras (respectivamente, em inglês e espanhol) "disability" e "discapacidad" para o português falado e escrito no Brasil deve ser deficiência. Esta palavra permanece no universo vocabular tanto do movimento das pessoas com deficiência como dos campos da reabilitação e da educação. Trata-se de uma realidade terminológica histórica. Ela denota uma condição da pessoa resultante de um impedimento ("impairment", em inglês). (SASSAKI, 2005,p. 9).

O autor segue afirmando que não se pode confundir:

[...] o conceito de deficiência [...] com o de incapacidade, palavra que é uma tradução, também histórica, do termo "handicap". O conceito de incapacidade denota um estado negativo de funcionamento da pessoa, resultante do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição. (IDEM).

O Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 regulamentou a Lei no 7.853/1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Nele, o conceito de deficiência é definido a partir de três classificações:

I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Desta forma, deficiência é todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa trazendo prejuízos para sua locomoção, coordenação motora, fala compreensão de informações, orientação espacial ou percepção e contato com outras pessoas o que gera a impossibilidade de execução de atividades comuns e dificuldade da manutenção de suas ações. Todavia o que na realidade coloca uma pessoa na condição de deficiente é a dificuldade que ela encontra de relacionamento e integração na sociedade. .

Humberto Pinheiros (2003) considera que:

(...) “deficiência” ou desvio é uma situação e não um estado definitivo, determinado apenas pelas incapacidades do indivíduo, é uma situação criada pela interação entre a limitação física, sensorial, mental ou comportamental e o obstáculo social que impede ou dificulta a participação nas atividades da vida cotidiana. (PINHEIROS; 2003, p.8)

Conforme o artigo 4º, Capítulo 1 do Decreto acima citado os tipos de deficiência são:

I - Deficiência Física – Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência do membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto deformidades estéticas que não produzem dificuldades para desempenho das funções.

II – Deficiência auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (DB) ou mais.

III – Deficiência Visual – cegueira na qual a acuidade visual é igual ou menos que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão (acuidade visual entre 0,03 a 0,05 no melhor olho), os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou ocorrência simultânea de quais quer das condições mencionadas.

IV – Deficiência Mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestações antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas como: Comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. (BRASIL: 1999,).

POLÍTICAS DE PROTEÇÃO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A aceitação por parte da família, da sociedade e do meio social quanto à forma de tratar as pessoas com deficiência depende do conceito que estes têm sobre “Deficiência”. Percebe-se que:

[...] diferentemente dos demais setores excluídos, para os quais há um nível de discussão e de denúncia das opressões, bem como um movimento social organizado e articulado em diversos níveis [...] já constituem um patamar de visibilidade social mínimo, com as “pessoas portadoras de deficiência” isso ainda não ocorre nesta proporção acarretando, portanto, entraves adicionais para a eliminação da exclusão.

(Disponível em: <http://www.institutointegrar.org.br/Artigos.htm>>. Acessado em 28. Jan. 20014)

Um estudo desenvolvido por Pinheiros (idem) informa que o número de pessoas com deficiência no exterior é bem menor que no Brasil. Isto se deve à situação econômica e a diversos fatores que interferem na formação dessas pessoas. Segundo o autor:

[...] tudo parece indicar que no Brasil, face aos seus problemas estruturais: miséria e subnutrição, baixos índices educacionais, precariedade do sistema de saúde, altíssimos níveis de acidentes de trânsito e trabalho, doenças endêmicas, etc., o número de pessoas com “diferenças restritivas” ao desempenho das atividades cotidianas seja maior do que aqueles dos países desenvolvidos. (idem, p.6).

Neste sentido, além das políticas públicas dirigidas aos cidadãos de maneira geral, as pessoas com deficiência demandam também políticas públicas específicas. Falar de “política” é tentar entender as diversas organizações existentes no espaço social levando-nos:

[...] sempre a pensar em agrupamentos regidos por normas, regras, leis onde em qualquer circunstância, refere-se a toda forma de exercício de poder e como resultado as múltiplas consequências desse exercício. (RIBEIRO, 1988, p.9)

A autora Potyara Pereira (2002) explica no livro Política Social e Conjuntura que, esse título não pertence somente ao Estado, mas à população como um todo ao afirmar que:

[...] a palavra “Pública”, que acompanha a palavra “Política”, não tem uma identificação exclusiva com o Estado, mas sim com o que em latim se expressa como pública, isto é, coisa de todos, e, por isso, algo que compromete, simultaneamente, o Estado e a sociedade. (PEREIRA, 2002, p. 222)

AS POLÍTICAS SOCIAIS

As Políticas Sociais referem-se a um conjunto de políticas públicas voltadas para a proteção dos direitos sociais, as quais nem sempre foram baseadas em interesses públicos.

No Brasil a política social teve seus momentos de expansão em meio a períodos de ditadura, totalmente inverso à instituição da cidadania, onde o ensejo era à prevalência de um padrão nacional de proteção social caracterizado pela ingerência imperativa do Poder Executivo; seletividade dos gastos sociais e da oferta de benefícios e serviços públicos; heterogeneidade e superposição das ações; desarticulação institucional; intermitência da provisão; restrição e incerteza financeira. (idem; p. 126).

O papel do estado e da sociedade civil na inclusão da pessoa com deficiência consiste em regulamentar e intervir nos direitos sociais de forma a garantir a efetivação desses direitos. O Decreto nº 3298/1999 expressa no Art. 2º das Disposições Gerais que:

[...] cabe aos órgãos e as entidades do poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo a infância e a maternidade, e de outros que, decorrentes da constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>> Acesso em: 20 de jan. 2014).

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA E A LEGISLAÇÃO

Até a Constituição Brasileira de 1988, a legislação de amparo à pessoa com deficiência era precária e deixava muito a desejar.

De acordo com Ferreira (2001):

Havia leis esparsas regulamentando a matéria nas esferas federal, estadual e municipal, além de decretos, portarias e resoluções específicas para cada tipo de deficiência.

A mencionada Constituição muda o rumo dessas legislações. Além do princípio da igualdade de todos definida no caput do artigo 5º do Título II, Capítulo I que trata dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, ela estabelece outros direitos e obrigações em diferentes artigos e respectivos incisos, tais como:

A competência comum da União, Estado, Distrito Federal e Município para cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência (art. 23, II).

A competência concorrente para legislar visando à proteção e integração do portador de deficiência (art. 24, XIV).

A proteção ao trabalho, proibindo qualquer discriminação no tocante ao salário e admissão do portador de deficiência (art. 7º, XXXI) e a reserva de vagas para cargos públicos (art. 37, VIII).

A assistência social – habilitação, reabilitação e benefício previdenciário (art. 203, IV e V).

A educação – atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III),

A eliminação das barreiras arquitetônicas, adaptação de logradouros públicos, edifícios, veículos de transportes coletivos (art. 227, II, parágrafo 2º).

A preocupação com a criança e adolescente portadores de deficiência, com criação de programas de prevenção e atendimento especializado, além de treinamento para o trabalho (art. 227, II).

A LEI ORGÂNICA

A Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, garante a pessoa com deficiência o Benefício de Prestação Continuada (BPC) pago pelo Governo Federal, com o reconhecimento de direito pelo Instituto Nacional do Seguro Social – INSS e assegurado por lei, que permite o acesso de pessoas com deficiência às condições mínimas de uma vida digna.

Tem direito ao Benefício Pessoa Idosa – IDOSO que comprove ter 65 anos de idade ou mais, que não recebe nenhum benefício previdenciário, ou de outro regime de previdência e que a renda mensal familiar per capita seja inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo vigente. A pessoa com deficiência para ter acesso a tal benefício social precisa comprovar que a renda mensal do grupo familiar per capita seja inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo e ser avaliado se a sua deficiência o incapacita para uma vida independente e para o trabalho

Para cálculo da renda familiar é considerado o número de pessoas que vivem na mesma casa, assim entendido: o requerente, cônjuge, companheiro(a), o filho não emancipado de qualquer condição, pais, e irmãos não emancipados, menores de 21 anos e inválidos. O enteado e menor de idade tutelado equiparam-se a filho mediante a comprovação de dependência econômica e desde que não possua bens suficientes para o próprio sustento e educação.

O benefício assistencial pode ser pago a mais de um membro da família desde que comprovadas todas as condições exigidas. Nesse caso, o valor do benefício concedido anteriormente será incluído no cálculo da renda familiar. O benefício deixa de ser pago quando houver superação das condições que deram origem a concessão do benefício ou pelo falecimento do beneficiário. O benefício assistencial é intransferível e, portanto, não gera pensão aos dependentes. (BRASIL. Ministério da Previdência Social).

Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza

(com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto Nº 5.749, de 11 de abril de 2006. (disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5749> acessado em: 02. jun. 2010)

O programa Bolsa Família integra a Fome Zero, que visa assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para erradicação da extrema pobreza e para a conquista da cidadania pela parcela da população mais vulnerável. Atende as famílias abaixo da linha de pobreza, unificando os programas anteriores (remanescentes): Bolsa Escola; Bolsa Alimentação; Cartão Alimentação e Auxílio Gás.

A EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE FAMÍLIA

A família é um grupo de pessoas que convivem entre si partilhando o mesmo espaço ou não; podendo ser unida por laços afetivos, de consanguinidade e de adoção. Para Cortez e Regen a família deve ser pensada como:

[...] o 1º grupo que pertence um indivíduo e onde ele tem a oportunidade de aprender através de experiências positivas (afeto, estímulo, apoio, respeito, sentir-se útil) e negativas (frustrações, limites, tristezas, perdas), todas elas fatores de grande importância para a formação de sua personalidade. (CORTEZ e REGEN. 2006. pág.1).

Os primeiros agrupamentos humanos tinham a função de proteger seu grupo contra as agressões externas. O parentesco passou a ter importância nas famílias gregas e nas famílias romanas, os quais praticavam o culto aos antepassados, contribuindo para a aproximação da família em volta do “Pater” (RIBEIRO, 2001). O autor estabelece uma comparação entre as famílias grega e romana expressando-se da seguinte forma:

[...] na Grécia a família era representada pelo grupo ligado ao ancestral comum, aditando-se aos cônjuges e enteados, genros e noras, e cunhados. [...] em Roma coexistiam a gens, que tinha como chefe o pater gentil, e a família propriamente dita, composta pela mulher, pelos filhos, netos e bisnetos, bem como pelos respectivos bens sujeito ao poder do pater famílias, o ascendente comum mais idoso. (RIBEIRO, 2001; pág. 3)

Com o advento do Cristianismo (religião oficial do Império Romano) o casamento, que sempre foi monogâmico, torna-se um sacramento, conforme preceitos bíblicos de que “o que Deus uniu, não separe o homem”. Torna-se assim indissolúvel na perspectiva do Cristianismo.

Ribeiro (2001) informa que o casamento civil teve início na Europa, no século XVI sendo considerado, em alguns países, como única forma de constituição legítima da família até 1937 quando a constituição voltou-se, novamente, para o casamento religioso dando aos noivos opção de escolha.

De acordo com o processo histórico estudado por Ribeiro (2001), as funções da família se classificam como:

Proteger seus membros das agressões do mundo exterior:

- Na idade média passa a ser a garantia de amparo aos seus entes doentes, inválidos e impossibilitados de prover o seu próprio sustento;*
- Antes do advento da indústria as famílias produziam seus próprios bens necessários à sobrevivência, logo após passam a produzir dentro das fábricas gerando lucros com esta produção, desta forma exercem uma função econômica;*
- Outra função colocada pela religião é a procriação, motivo que explica o fato das famílias serem numerosas nos séculos passados;*
- Família Moderna: função de ajuda moral e psicológica.*

No entanto, as funções e conceitos de família nem sempre foram assim. Historicamente ela assume novas formas e funções. Segundo Áries o sentimento de família mais próximo ao nosso começa a se esboçar a partir do século XVI, pois:

[...] o desenvolvimento, nos séculos XVI e XVII, de uma relação afetiva nova, ou ao menos consciente, entre os pais e os filhos não a destruiu. Essa consciência da infância e da família – no sentido em que falamos de consciência de classe – postulava zonas de intimidade física e moral que não existiam antes. (ARIÈS; 2006. pág. 184).

A família antes com papéis distintos na sociedade adere à evolução dos costumes e progressos da intimidade, então “mantém à distância a sociedade” e se aproxima da nova forma de família afetiva constituída de pai, mãe e filhos. Nesse sentido:

[...] a reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluíam os criados os clientes e os amigos. (ARIÈS; 2006. pág. 186).

Áries (2006) concluiu como função da família medieval assegurar transmissão da vida, dos bens e dos nomes já a família moderna, expressa uma relação estreita entre conforto e intimidade.

Através dos tempos a família modifica-se ao mesmo tempo em que se constitui em objeto de discussão, de estudos e de políticas públicas, dentre outras atenções. A política pública brasileira atual tem na família um dos seus elementos essenciais e imprescindíveis de execução, independente do modelo ou formato que a mesma assuma.

A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988, p; 147) no caput do Art 226 estabelece que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” e no parágrafo 4 do mesmo artigo define

“como entidade familiar a comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (BRASIL, 2006, p.26) em seu Art. 25, define como família natural “a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”. Tais definições enfatizam a:

[...] existência de vínculos de filiação legal, de origem natural ou adotiva, independentemente do tipo de arranjo familiar onde esta relação de parental idade e filiação estiverem inseridas. Em outras palavras, não importa se a família é do tipo “nuclear”, “monoparental”, “reconstituída” ou outras. (BRASIL, 2006, p.24).

A Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004, por sua vez, reconhece a família como um espaço de mediação das relações sociais entre os sujeitos e a coletividade e também como um espaço contraditório “cuja dinâmica cotidiana é marcada por conflitos [...] e por desigualdades, além de que nas sociedades capitalistas a família é fundamental no âmbito da proteção social” (BRASIL, 2004, p. 41). .

Historicamente o conceito de família modifica-se superando referências de tempo e lugar. As novas feições que assume:

[...] estão intrínseca e dialeticamente condicionadas às transformações societárias contemporâneas, ou seja, às transformações econômicas e sociais, de hábitos e costumes e ao avanço da ciência e da tecnologia. O novo cenário tem remetido à discussão do que seja família, uma vez que as três dimensões clássicas de sua definição (sexualidade, procriação e convivência) já não têm o mesmo grau de imbricação que se acreditava outrora. Nesta perspectiva podemos dizer que estamos diante de uma família quando encontramos um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e, ou, de solidariedade. (Idem, 2004, p. 41). .

Desta forma, conclui-se que a família assim como todo indivíduo passa por constantes mudanças devido às manifestações de intolerância

diante da diversidade se adaptando historicamente ao modelo de família que a sociedade necessita de acordo com suas formações.

Ao analisar a história da família e suas transformações Simionato e Oliveira (2003) descrevem a teoria de Engels sobre a evolução da cultura por meio da qual percebemos as transformações dos arranjos familiares. Tal evolução se divide em três fases: Estado Selvagem, Barbárie e Civilização:

[...] ao Estado Selvagem, considerado como infância do gênero humano corresponderia à estruturação por grupos onde cada homem pertencia a todas as mulheres e cada mulher pertencia a todos os homens. À Barbárie, corresponderia a família sindiásmica, caracterizada pela redução do grupo a sua unidade última que é o par, ou seja, o casal. Finalmente no estágio da Civilização, o modelo correspondente é o da monogamia, que se baseia no predomínio do homem e cujo objetivo expresso é o de procriação dos filhos e da preservação da riqueza através da herança. (SIMIONATO; OLIVEIRA. Apud Engels. 2003 p.1).

Com as transformações que vêm ocorrendo na cultura da sociedade brasileira a família deixa de ser o modelo idealizado e entra em processo de ajuste a sua realidade social. Enquanto sociedade rural predominava a família patriarcal em que todos eram submissos ao homem mais velho da casa. Os impactos da revolução industrial na sociedade econômica, política e geográfica refletiram-se também na estrutura familiar. A partir da década de 60 o modelo tradicional vai se modificando, cresce o número de separações e divórcios e os novos arranjos familiares vão se compondo.

Peixoto e Cicchelli, citados por Simionato e Oliveira (2003) apontam estas transformações como novos modelos familiares ao afirmarem que:

[...] o que caracteriza esse processo a que se chama de crise, não é propriamente o enfraquecimento da instituição familiar, mas o surgimento de novos modelos familiares, de novas relações entre os

sexos, numa perspectiva igualitária, mediante maior controle da natalidade e a inserção massiva da mulher no mercado de trabalho entre outros aspectos. (SIMIONATO; OLIVEIRA. apud. PEIXOTO; CICCHELLI. 2003 p.2).

Os novos arranjos familiares vêm sendo formados de acordo com o período histórico e são assim classificados por Silva (2009, p. 3):

Família Nuclear – caracterizada pelo modelo composto por pai, mãe e filhos coexistindo por meio de laços de aliança e consanguinidade;

Famílias com base em união livre (sem intenção de constituir família);

União homossexual;

Famílias monoparentais - dirigidas pelo homem ou pela mulher (sendo que grandes porcentagens destas famílias são dirigidas por mulheres);

Famílias recompostas - Divorciados gerando novas uniões;

Mães adolescentes solteiras que assumem seus filhos;

Mulheres que têm filhos através de “produção independente” (sem companheiro estável).

É válido lembrar que esses arranjos tendem a mudar de acordo com o contexto histórico e as manifestações sociais emergentes.

A FAMÍLIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Até aqui foi falado sobre o conceito de família e o seu papel na vida dos sujeitos e sua centralidade nas políticas públicas de proteção social. A família em si mesma constitui uma unidade social significativa, é nesse núcleo familiar que se aprende a ser único, a desenvolver a individualidade e formar a subjetividade, ou seja, o conjunto de conceitos,

sentimentos e costumes que irão nortear as vidas de cada um no decorrer dos anos.

A família é o primeiro campo de treinamento significativo da criança. É neste campo de treinamento que a criança descobre a existência de outras pessoas (pai, mãe, irmão, irmã, avós e outros), cada qual com um papel previamente definido, que por suas experiências únicas e uma personalidade essencial torna-se uma pessoa diferente das demais, com forças e fraquezas, temores e amores, fixações e necessidades, desejos e sonhos. A criança aprende sobre o mundo e a vida através de cada pessoa na família. Assim, se os integrantes da família, como um grupo, reagirem a elas de modo positivo, é provável que as crianças se vejam sob uma luz positiva. (MOURA; VALÉRIO, 2003, p.48).

Moura e Valério (2003, p.48), em artigo sobre famílias de crianças com deficiência, concluem que nas mesmas “seus problemas são intensificados pelos muitos pré-requisitos necessários e atitudes que lhe são impostas, devido à deficiência”.

O nascimento de uma criança deficiente traz a tona em seus pais e demais componentes do grupo uma série de complicações advindas do sentimento de culpa, vergonha, impotência negação entre outras, modificando as relações sociais da família bem como sua estrutura.

Rosana Glat (1997), em estudo sobre o papel da família na integração do portador de deficiência (Sic), afirma que:

[...] quando um casal está esperando o nascimento de um filho, os futuros pais (assim como os outros membros da família) têm uma série de fantasias e expectativas sobre que será esse filho, e que lugar essa criança ocupará em suas vidas e no mundo de maneira em geral. Ninguém espera [...] que a criança nasça com (ou venha a adquirir) uma deficiência ou uma doença crônica – que tenha uma imperfeição. (GLAT, 1997, pag. 114)

A autora acrescenta que é natural instalar-se uma crise já que é preciso enterrar o filho ideal imaginado para se adaptar ao filho real trazendo á família uma nova realidade de dificuldades, já que esse bebê

exige cuidados ainda mais intensivos e se desenvolve lentamente. Dessa forma, surge o medo do futuro desconhecido, o sentimento de culpa por não aceitar seu próprio filho com sua deficiência e o choque da descoberta.

No II Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down, o palestrante Ruy Amaral Filho faz uma análise sobre o momento da Notícia, e conclui:

[...] os recém-nascidos já são capazes de sentir o ambiente psíquico ao seu redor. E nesta situação estarão também envolvidos em todo sentimento de tristeza e rejeição dos pais. Com certeza não se sentirá amada e desejada, condições fundamentais para o desenvolvimento de qualquer criança.

A notícia dada de forma inadequada vai afetar diretamente a aceitação desta criança por sua família. Com isto a família demora meses ou anos para se reequilibrar e buscar os recursos terapêuticos necessários. (AMARAL FILHO, 2006. pag. 1)

A autora GLAT em um artigo publicado na Revista Brasileira de Educação Especial diz que:

[...] a influência da família no processo de integração social do deficiente é uma questão que deve ser analisada levando-se em consideração dois ângulos: a facilitação ou impedimento que a família traz para integração da pessoa portadora de deficiência na comunidade, e a integração da pessoa com deficiência na sua própria família. (GLAT, 1997. pág. 111)

Em sua linha de pensamento a autora afirma que quanto mais integrada com sua família, a pessoa com deficiência for mais essa família irá tratá-la de maneira natural deixando que se desenvolva e participe dos recursos e serviços gerais de sua comunidade. Desta forma, estará inserida em uma escola regular, em uma igreja ou religião conforme escolha de sua família, nas atividades oferecidas pelas instituições tornando-se uma pessoa integrada na vida social independente de sua deficiência.

Viver em grupos é um processo natural do qual o ser humano depende para sua inserção social que tem início na primeira infância com

a família, em seguida com o grupo escolar, e assim por diante. Em sua dissertação sobre processo grupal, disposto no livro Psicologia Social Contemporânea, Sérgio Antônio Carlos (2002, p.199) cita como grupos anônimos “aqueles ligados à igreja, que atuam nas comunidades, nos partidos políticos, nos sindicatos, nas escolas, nas fábricas, nas praças” através dos quais as famílias interagem como coadjuvante principal na vida de alguém com deficiência mental promovendo sua inserção nos grupos sociais de direito. Tais interações desenvolvidas no grupo familiar são as que trazem implicações mais profundas no desenvolvimento de pessoas com deficiência.

O profissional voltado para o atendimento dessas famílias, conforme esclarece Ruy Filho (2006. pág.1), pode contribuir e muito nesse processo de aceitação, trabalhando para que entendam a deficiência de seu filho e o amem com intensidade necessária, dessa forma, reagirão com tranquilidade mesmo tendo reações negativas posteriormente.

O Papel dos familiares no desenvolvimento do deficiente intelectual, é de grande importância; a mãe tem sido historicamente, a figura central da família, considerada o foco dos mais significativos alinhamentos familiares. Quando a criança age, a mãe reage, e por sua vez a criança reage à mãe. (MOURA; VALÉRIO. 2003; pág. 49).

CHACON (1999), ao analisar o papel da mãe na Integração social do seu filho com deficiência mental afirma que:

[...] as mães reagem diferentemente em relação ao comportamento dos respectivos filhos: ora restringem suas ações no ambiente e suas possibilidades de conhecimento, ora soltam e estimulam o contato e as ações do filho. Esse movimento de restringir/ soltar tem implicações para a questão da integração, pois nos diferentes níveis das relações sociais é uma das bases da constituição psicológica do indivíduo. (CHACON, 1999, p.91)

Por outro lado o autor afirma, também, que algumas mães conseguem perceber o potencial e as dificuldades de seus filhos e, através destas percepções, procuram ajuda especializada que as orientem a interferir nesse processo de desenvolvimento de habilidades sociais

consideradas básicas e necessárias. Há entre essas mães e familiares, a tendência em focar a dimensão biológica como origem do problema não considerando a gênese social da deficiência. (CHACON, 1999, p.92)

Considerando o processo de luta dessas famílias, para garantir á seus filhos/parentes deficientes condições de vida mais próximas das condições normais, oferecidas a todas as pessoas, em alguns casos, acabam por excluí-los de certos direitos sociais, como o acesso à escola comum e permanência nela assim como o ingresso no mercado de trabalho e na vida política do país.

A partir dos estudos realizados por GLAT (1997) concluiu que:

[...] é preciso ficar claro, que viver em função de um filho ou irmão deficiente, não significa aceitação, nem solidariedade familiar; integrar um membro deficiente é deixar que ele ocupe seu espaço na constelação familiar em igualdade com os demais membros. (GLAT, 1997, p. 117).

CONCLUSÃO

Não cabe nesse momento discutir os padrões de deficiência e normalidade, em que o normal é ser diferente. Sabe-se que limitações existem em diferentes situações ou condições. Esforços devem ser empreendidos de modo a que todos os cidadãos tenham acesso às políticas públicas na medida de suas necessidades, independente da sua condição física, intelectual, de gênero, raça, etnia, orientação sexual, social, dentre outras.

REFERENCIAS

AMARAL Filho, J. Do (2007), “Celso Furtado e a economia regional, in Celso Furtado e o Século XXI, organizado por João Saboia & Fernando J.”. Cardin de

Carvalho, Minha Editora/Editora Monole, São Paulo.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos (NBR 9050:2004, válida a partir de 30/6/04). Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

____. NBR 15290. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Plano de Trabalho. Cariacica - Espírito Santo. 2009.

____. Estatuto da APAE/CARIACICA. Cariacica, Espírito Santo, 1990.

ARIÈS; Philippe. História Social da Criança e da Família. 2ª Edição. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, A . M. B. (org) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2006.

BARROSO, J. Autonomie et modes de régulation locale dans Le système éducatif. Revue Française de Pédagogie, Paris, n. 130, p. 57-71, jan./mar.2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004. Brasília, 2004.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente: disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho

de 1990. 6. Ed. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL, Constituição (1967). Constituição da República federativa do Brasil – 14 de Janeiro de 1967. Brasília, Df: fundação Projeto Rondon – minter, 1986.

BRASIL. Constituição da República federativa do brasil. São Paulo: Atlas, 1988

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U.de dezembro de 1996. Florianópolis:

BRASIL. boletim da UNESCO sobre Educação Inclusiva. Brasília: Corde, 1998.

CARDOSO, m. Aspectos históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão – Uma Longa Caminhada. IN: MOSQUEAR, J. m. e STOBAÜS,

C. (Org.) Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, P.15/26.

CHACON, M. C. M. Deficiente mental e Integração Social: o papel mediador da mãe. Revista Brasileira de Educação Especial. Editora UNIMEP, v. 5, p. 87-96, 1999.

CONSULTOR MÉDICO DO HOSPITAL POLICLIN
143. Hidrocefalia. Disponível em: <<http://www.policlin.com.br/drpoli/143/>>
Acesso em: 10 abr. 2010.

CORTEZ, Maria Lucia Sica. REGEN; Mina. A família e o profissional, uma relação especial. Agosto. 1996.

CURY, Jamil C. R. et al. Medo à Liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1997. 320 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E Linha DE Ação Sobre NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.

DINIZ, D. e Guilhem, D. O que é Deficiência. São Paulo: brasiliense, 2007.

DURU-BELLAT, m. Vencer o Grande Desafio da Igualdade de Oportunidades. La bel France: Revista do ministério de Relações Exteriores. n.54, Abril-Junho 2004.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. A Inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência e o Ministério Público. Jul. /set.2001. p. 1-9.

FERREIRA, Fernanda, DIAS, Marília & SANTOS, Pedro. Níveis e Tipos de Deficiência Mental. Educação Diferente, março 2006.

FREITAS, D –1998- *Mudança Conceitual em sala de aula: uma experiência com formação inicial de professores*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 270p

GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, 2 (4), 111-119, 1997.

LÜCK, H. et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOURA, Leonice; VALÉRIO, Naiana. A família da Criança Deficiente. Caderno de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v.3, n.1, p. 47-51, 2003.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In. Superando o Racismo na escola. 2º edição revisada. KABENGELE, Munanga (Org.). Alfabetização e diversidade.

Brasília: MEC/SEC, 2005.

MORIN, E. Os Sete Saberes Necessários à Educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, m. k. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimentos Processo Sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2005

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. 2006.

PEREIRA, Potyara A. P. Necessidades Humanas: Subsídios à crítica dos Mínimos Sociais. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEIXOTO, M. I. H. Relações arte, artista e grande público: a prática estético-educativa numa obra aberta. Campinas (SP), 2001. 259 f. Tese (Doutorado em História, Filosofia e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

PINHEIRO, Humberto Lippo. Pessoas Portadoras de Deficiência e as Políticas Públicas. 2003 p. 01-13.

RIBEIRO, João Ubaldo. Política: Quem manda, Por que manda Como Manda. 3 ed. Revisada por Lucia Hippolito. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

RIBEIRO, Simone Clós César. As inovações constitucionais no Direito de Família. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 09.2001.

RIBEIRO, Cristiana Fábila. Projeto de Avaliação e Monitoramento do Projeto Girassol – APAE Cariacica. 2008.

RODRIGUES, D. Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Portugal: Porto, 2006.

RODRIGUES; Jaciana de Jesus. Análise Institucional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE – Cariacica. 2008.

_____. Projeto de intervenção: GASME – Grupo de Apoio e Suporte às Mães de Excepcionais. APAE - Cariacica, 2008.

_____. O Processo de Trabalho do Assistente Social no Espaço Institucional. APAE - Cariacica, 2009.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual. Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar/abr, 2005.

SILVA, T. T. A Política e a Epistemologia do Corpo Normalizado. Rio de Janeiro: Espaço, 1997.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2011.

UNESCO. Declaração mundial de Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas do aprendiz. Tailândia, 1990.

VIEIRA, Sophia Lerche. Educação: política e gestão da escola. Fortaleza: Líber Livro, 2008. .

DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL À ECOPEDAGOGIA

Zélia Maria de Souza Santos

Resumo

Para compreender melhor o movimento no qual a ecopedagogia está implantada é preciso recordar alguns momentos. Pela importância que teve, devemos lembrar, por exemplo, da **Conferência das Nações Unidas (ONU) sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento** (CNUMAD/UNCED) que foi realizada na cidade do Rio de Janeiro (Brasil), de 3 a 14 de junho de 1992. A única vez em que os países haviam se reunido para discutir a sobrevivência do planeta tinha sido em 1972, em Estocolmo (Suécia).

Palavras-chave: ecologia, educação, meio ambiente.

Uma preocupação global

Fora a Conferência oficial patrocinada pela ONU, também aconteceu paralelamente, o **Fórum Global de 92**, ocasionado pelas entidades da Sociedade Civil. O Fórum obteve mais de 10 mil representantes de Organizações Não-Governamentais (ONGs) dos mais diversos segmentos de todo o mundo. Ele se constituiu num conjunto de eventos, englobando, entre outros, os encontros de mulheres, crianças, jovens e índios.

Neste Fórum foi sancionado uma “Declaração do Rio”, também chamada de “Carta da Terra”, convocando a todos os presentes para que aderissem o seu espírito e os seus princípios, em nível individual e através das ações concretas das ONGs signatárias.

As ONGs também pactuaram a inaugurar uma campanha associada chamada “Nós somos a Terra”, pela adoção da Carta.

A **Carta da Terra** é composta por uma declaração de princípios globais para direcionar a questão do meio ambiente e do desenvolvimento. Incluindo os princípios básicos que deverão reger o comportamento da economia e do meio ambiente, por parte dos povos e nações, para garantir “nosso futuro comum”.

Pretendendo ter a mesma importância que teve a “Declaração dos Direitos Humanos”, assinada pelas Nações Unidas em 1948. Sua composição, são de 27 princípios com o objetivo de estabelecer uma nova e justa parceria global através da criação de novos níveis de cooperação entre os Estados, setores importantes da sociedade e o povo. Para se obter o desenvolvimento sustentável e melhor qualidade de vida para todos os povos, a Carta da Terra propõe que os Estados reduzam e/ou eliminem padrões insustentáveis de produção e consumo e passem a promover políticas demográficas adequadas.

A Conferência das Nações Unidas, ficou conhecida por “Cúpula da Terra”, pois foi a única que obteve o maior encontro internacional de cúpula de todos os tempos, contando com a participação de 175 países e 102 chefes de estado e de governo. Essa conferência ficou conhecida como **ECO-92** ou, simplesmente, **RIO-92**.

Entre os diversos temas abordados na RIO-92, destacaram-se: arsenal nuclear, desarmamento, guerra, desertificação, desmatamento, crianças, poluição, chuva ácida, crescimento populacional, povos indígenas, mulheres, fome, drogas, refugiados, concentração da produção e da tecnologia, tortura, desaparecidos, discriminação e racismo.

Cumprindo com o objetivo de propor um modelo de desenvolvimento vinculado acima de tudo com a preservação da vida no planeta, a UNCED redigiu importantes documentos. O maior e mais significativo deles foi a **Agenda 21**. Trata-se de um volume composto de 40 capítulos com mais de 800 páginas, contendo o detalhamento do programa de ação do meio ambiente e desenvolvimento. Nele constam tratados em muitas áreas que afetam a relação entre o meio ambiente e a economia, como: atmosfera, energia, desertos, oceanos, água doce, tecnologia, comércio internacional, pobreza e população.

As 175 nações que participaram do evento, aprovaram e assinaram a “Agenda 21”, pactuando-se a respeitar os seus termos, pois ela representa a base para a despoluição do planeta e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, isto é, que não agrida o ambiente e não esgote os recursos naturais disponíveis.

A **Rio+5**, outro Fórum de organizações governamentais e não-governamentais, reunidos no Rio de Janeiro em março 1997, avaliou os resultados práticos obtidos com os tratados assinados em 1992. Muitas das organizações e redes da Sociedade Civil e econômica participaram deste evento com o objetivo de conferir os progressos específicos direcionados ao desenvolvimento sustentável e de identificar práticas, valores, metodologias e novas oportunidades para implementá-lo. Os participantes chegaram à conclusão que os resultados obtidos com a Agenda 21, cinco anos depois (1992), eram relativamente pequenos e que seria necessário passar para ações mais práticas, para além das grandes proclamações de princípios. Foi aprovada uma nova redação da “Carta da Terra”. Na avaliação de Leonardo Boff (1993:2), “se a RIO-92 não trouxe grandes encaminhamentos políticos objetivos, serviu para despertar uma cultura ecológica, uma preocupação universal com o destino comum do planeta...Temos uma nova percepção da Terra como imensa comunidade da qual somos parte e parcela, membros responsáveis para que todos possam viver em harmonia”.

As **organizações não-governamentais** são cada vez mais reconhecidas como essenciais para o projeto, execução e obtenção de bons resultados do desenvolvimento sustentável. Promover um desenvolvimento durável necessita de novas ferramentas para a análise e a resolução de problemas para os quais as ONGs vêm acumulando experiência e reflexão. Elas se multiplicaram em todo o mundo e mostraram sua força política e econômica na RIO-92 e permanecem demonstrando grande energia. Foram consideradas como “os olhos da população” na Conferência da ONU e, depois, como interlocutoras obrigatórias entre os governos dos países pobres e as instituições financiadoras dos países ricos.

Aproximadamente 25 mil pessoas estiveram presentes diariamente para participar dos cerca de 350 eventos promovidos pelo **Fórum Global 92**. Participaram, durante 15 dias, cerca de 3 mil entidades, ambientalistas ou não, de diferentes países, das mais variadas partes do planeta.

A **educação ambiental** foi um dos temas em grande destaque deste evento, sendo abordada especialmente na **Jornada Internacional de Educação Ambiental**, organizada pelo ICAE (Conselho Internacional de Educação de Adultos) com apoio de organizações não-governamentais, como o SUM (Serviço Universitário Mundial) e a ICEA (Associação Internacional de Educação Comunitária).

O fruto mais importante desse evento foi o lançamento, dia 7 de junho, do *"Tratado de Educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global"*. Abaixo, alguns princípios básicos desse importante documento (TRATADOS DAS ONGs, s.d.:194-196):

1. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formais, não formais e informais, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
2. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
3. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
4. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.
5. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas das sociedades sustentáveis.
6. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta,

respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

A **educação ambiental** ou *ecoeducação* vai muito além do conservacionismo. É uma mudança primordial da mentalidade em relação a qualidade de vida, que por sua vez, está intrinsecamente ligada a forma de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores e ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, começando pelo ambiente de trabalho e pelo ambiente doméstico.

O Fórum Global 92 encaminhou à Conferência da UNCED 32 tratados com inúmeras propostas, onde solicitava sobretudo a participação das ONGs, com direito a voz e voto, na tomada de decisões governamentais que afetam o ambiente.

A **abordagem comunitária** também foi amplamente salientada pelas ONGs, e, em particular, no que diz respeito ao papel da educação. Edificou-se nas possibilidades abertas pelo trabalho comunitário em favor do desenvolvimento sustentável, em favor da proteção ambiental e da construção de uma comunidade saudável. A educação continua sendo a chave para esta nova forma de desenvolvimento.

A ecopedagogia não se opõe à educação ambiental, muito pelo contrário, a ecopedagogia pressupõe a necessidade de uma educação ambiental, a incorpora e estuda, como ciência da educação, os fins da educação ambiental e os meios de sua realização concreta. Foi exatamente durante a realização do Fórum Global 92, no qual se discutiu muito a educação ambiental, que pode se perceber a importância de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável ou de uma *ecopedagogia*. A pedagogia tradicional, focada sobretudo no ambiente escolar e no professor, não conseguia dar conta de uma realidade onde prevalece a globalização das comunicações, da cultura e da própria educação. Novos meios e uma nova linguagem precisam ser desenvolvidos. Mas não apenas isso: também seria necessário firmar esses meios e essa linguagem em uma **ética** e numa **estética**. O uso intensivo da comunicação audiovisual, desde a educação a distância e das redes se impunha e exigiam uma nova *mediação pedagógica*.

O debate estava apenas começando e dois anos depois, os textos de Francisco Gutiérrez ensaiavam a primeira resposta.

Contudo, para se consolidar como uma pedagogia que responda a uma questão tão complexa quanto a do desenvolvimento sustentável, a ecopedagogia precisa trilhar ainda um longo caminho. Não precisa apenas dos debates acadêmicos e das construções teóricas, precisa acima de tudo, ser experimentada na prática. É o que está sendo feito com o movimento da *Carta da Terra na perspectiva da educação*, um movimento organizado pelo Instituto Paulo Freire, com o apoio da UNESCO, do Conselho da Terra, da Associação Internacional de Educação Comunitária e outras organizações e instituições.

Da Demanda dos povos à Proclamação dos Direitos da Terra

Em 1948 foi realizada a Proclamação dos Direitos Humanos pelas Nações Unidas resultou de um grupo de especialistas e negociada entre os Estados Membros da organização, a mesma foi realizada antes de consultar a “demanda”, embora tivesse se manifestado de diversas maneiras. A Sociedade Civil não contribuiu ativamente de sua elaboração, inclusive porque o crescimento das organizações sociais deu-se sobretudo na segunda metade deste século.

Atualmente, graças a um esforço que está mobilizando numerosas pessoas e instituições num imenso processo pedagógico, a proclamação dos “Direitos da Terra” ou, simplesmente a “Carta da Terra”, será precedida por um abrangente processo de **consulta**: parte-se da demanda dos povos para a promulgação dos direitos da Terra que incluem os direitos dos humanos. O Conselho da Terra, que possui sede na Costa Rica, em estreita cooperação com outras organizações, como a Cruz Verde, Cruz Vermelha e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), vem impulsionando o debate para o interior da Sociedade Civil Mundial, com um extenso programa de consultas por áreas e por setores chaves. A médio e longo prazo, esse processo de

consulta deverá findar com o fortalecimento da participação das diversas organizações da Sociedade Civil na sustentabilidade das comunidades e países em todo o mundo.

A **Carta da Terra** foi proclamada no dia 1º de janeiro de 2000 pelas Nações Unidas, dando continuidade aos compromissos assumidos pelos Povos, Nações, Estados e Sociedade Civil, no evento **Rio-92**, tanto no Fórum Global quanto na United Nations Conference on Environment and Development (UNCED).

Entretanto, todos os esforços nesse sentido pouco serão úteis se a Carta da Terra representar somente um conjunto de princípios compostos por especialistas, negociados politicamente pelos governos e proclamados solenemente. É necessário que a Carta seja, acima de tudo, vivenciada no dia-a-dia das pessoas. Para que isso aconteça de fato, é fundamental um **processo coletivo de educação**, que seja sistemático e organizado, que assegure que, ao chegar no futuro, o maior número possível de cidadãos do planeta, não apenas tenham ciência do conteúdo da Carta, mas sim tenham participado ativamente da sua elaboração e plena consciência de que um **futuro saudável da Terra** depende da criação de uma **cidadania planetária**.

Esta cidadania deve sustentar-se baseada em **ética integral** de respeito a todos os seres com os quais compartilhamos o planeta. Como construir na prática essa ética integral sem um processo educativo? Isso requer certamente uma nova compreensão do papel da educação, além da transmissão da cultura e da aquisição do saber. Implicando na construção de novos valores e novas relações. “Nosso futuro comum” depende de nossa capacidade de entender hoje a situação dramática na qual estamos vivendo devido à deterioração do meio ambiente. E isso passa por um processo de conscientização planetária.

Por isso, podemos ter certeza de que os temas relacionados com o **desenvolvimento sustentável** e a **ecopedagogia** irão se tornar muito mais importantes nos debates educacionais nas próximas décadas. Ao mesmo tempo, acreditamos que o papel da **educação comunitária** será decisivo para

a mudança de **mentalidades** e **atitudes** em direção da sustentabilidade econômica.

Ler e informar-se sobre a degradação ambiental ainda é pouco, precisamos de um método educativo eficiente, a *Carta da Terra* pode tornar-se mais uma declaração inócua de princípios. Foram com essas preocupações que a UNESCO, o PNUMA, Conselho da Terra e outras instituições internacionais como a ICEA (International Community Education Association), deram início a um esforço internacional e interinstitucional no sentido de desenvolver um processo educativo - tanto em nível formal quanto não-formal – que envolva a Sociedade Civil.

Segundo Francisco Gutiérrez (1994:6), há 2 pedagogias opostas. A **pedagogia da proclamação** não dá destaque aos interlocutores enquanto protagonistas. Em oposição, tem a **pedagogia da demanda**, porque parte dos protagonistas, busca em primeiro momento, a satisfação das necessidades não satisfeitas, desencadeando em consequência, um processo imprevisível, gestor de iniciativas, propostas e soluções.

Os processos pedagógicos requisitados pela **proclamação** são drasticamente diferentes dos exigidos pela **demanda**. Trata-se de dois discursos essencialmente diferentes: o estruturado precisamente racional, linear e lógico da proclamação e o vivencial, intuitivo, dinâmico, complexo e experiencial da demanda. O discurso da proclamação está feito e é praticamente perfeito (Por exemplo, a “Declaração dos Direitos Humanos”), e o discurso da demanda se faz e se refaz na cotidianidade e consequentemente é inacabado e imperfeito.

A educação centrada no discurso da proclamação exige uma pedagogia vertical, impositiva, porque está precisamente baseada em mensagens, em “comunicados” - como diz Paulo Freire - e conteúdos que devem ser transmitidos. A proclamação se limita a uma pedagogia propositiva e conceitual em todas as dinâmicas.

A “participação” está mais em função daquele que ensina e do conteúdo que é ensinado do que naquele que aprende.

A *educação centrada na demanda*, ao contrário da primeira, exige uma pedagogia da intercomunicação a partir da cotidianidade dos interlocutores. Nessa pedagogia, as dinâmicas e a participação originam-se da própria realidade vivenciada que é o que realmente expressa sentido ao processo.

O processo de composição da Carta da Terra ainda está em pleno desenvolvimento. Contudo, segundo os documentos já elaborados, podemos assinalar seus principais **eixos** que são ao mesmo tempo os valores nos quais deve sustentar-se a ecopedagogia:

1º - Sacralidade, diversidade e interdependência da vida;

2º - Preocupação comum da humanidade de viver com todos os seres do planeta;

3º - Respeito aos Direitos Humanos;

4º - Desenvolvimento sustentável;

5º - Justiça, equidade e comunidade;

6º - Prevenção do que pode causar danos.

São grandes mecanismos político-pedagógicos que traduzem sobretudo o desejo de construir uma humanidade menos reacionária do que aquela que construímos até hoje.

Não obstante, o grau necessário de generalidade desses eixos, não pode nos distanciar de uma prática pedagógica sólida. Por isso nos perguntamos: o que podemos fazer no interior de um movimento como o da *Carta da Terra*, partindo desses eixos?

Além de participar como cidadãos, cremos que poderemos, como educadores populares, tornar a Carta da Terra um pretexto para organizar um movimento em torno das condições de vida dos excluídos dos benefícios do desenvolvimento. O tipo de desenvolvimento sustentado na dissipação dos recursos materiais está

beneficiando cada vez menos pessoas. A mudança de paradigma econômico é uma condição essencial para estabelecer um desenvolvimento com equidade. Portanto, a batalha ecológica não é nada elitista, como afirmam alguns, mesmo que o “discurso ecológico” (não a prática) seja muitas vezes manipulado pelo capital.

Como Antônio Lago disse (1984:56), “os mais pobres são os que recebem com maior impacto os efeitos da degradação ambiental, com o agravante de não terem acesso a condições favoráveis de saneamento, alimentação, etc., e não poderem se utilizar dos artifícios de que os mais ricos normalmente se valem para escapar do espaço urbano poluído (casas de campo, viagens, etc.)”. Segundo Stephen Jay Gould (1993:4), o movimento conservacionista - que antecedeu ao movimento ecológico - surgiu como uma “tentativa elitista dos líderes sociais ricos no sentido de preservar áreas naturais como domínios para o lazer e a contemplação dos privilegiados”. O que é necessário

é se livrar dessa visão do ambientalismo como algo “oposto às necessidades humanas imediatas, especialmente as necessidades dos pobres”. O ser mais ameaçado pela destruição do meio ambiente é o ser humano, e se separarmos em classes, o maior prejudicado dentre os seres humanos, são os mais pobres suas principais vítimas.

O movimento ecológico, como todo movimento social e político, não é um movimento neutro. Neste movimento manifestam-se os interesses de grandes corporações. O que visamos, enquanto educadores, não é combater todas as formas de sua manifestação, mas sim, entrar no seu campo e construir, a partir do seu interior, uma perspectiva popular e democrática de defesa da ecologia. Ele pode ser um espaço importante de luta em favor dos seres humanos mais empobrecidos pelo modelo econômico capitalista globalizado, porém, trata-se, acima de tudo, de salvar o planeta. Sem que o planeta seja preservado, as lutas por melhores relações sociais, pela justa distribuição da riqueza produzida etc. perdem sentido, pois de nada adiantarão estas conquistas se não tivermos um planeta saudável para habitar.

Uma das formas de participar dessa luta é reunir pessoas e instituições para discutir o que fazer com a Terra. Partindo das tarefas cotidianas ou dos dados dramáticos sobre a degradação da qualidade de vida de todos os habitantes da Terra, podemos nos interrogar sobre o que está se passando e sobre o nosso papel podemos ter em relação a essa questão. Nós, conscientemente ou não, fazemos parte deste problema.

Correlatos como uma ecopedagogia, no final de cada discussão, precisamos mostrar os caminhos da ação, isto é, o que nós podemos fazer para mudar, seja em nível pessoal, social, institucional e/ou coletivamente. Não podemos separar a ecopedagogia do cotidiano.

A pedagogia tradicional considera o cotidiano muito “pequeno” para ser levada a sério. Hoje temos ciência de que, por exemplo, a lágrima de um aluno dentro da sala de aula ou um simples desenho de uma criança na rua, podem ser consideradas como grandes obras, se soubermos fazer uma análise em profundidade. A partir de manifestações simples do dia-a-dia podemos descobrir a complexidade das questões mais amplas e gerais da humanidade. A ecologia parece particularmente sensível à essa relação entre o geral e o particular.

Referências Bibliográficas

BOFF, Leonardo. Nova era: a civilização planetária. São Paulo, Ática, 1994.

BOFF, Leonardo. Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres. São Paulo, Ática, 1995.

BOFF, Leonardo. Princípio-Terra: volta à Terra como pátria comum. São Paulo, Ática, 1995.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação Ambiental. MMA/MEC, 1997.

CASCINO, Fábio Alberti. Da educação ambiental à ecopedagogia: reconstruindo um conceito, com base em uma análise complexiva e interdisciplinar.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. O outro lado do meio ambiente. São Paulo, CETESB, 1985.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Nosso futuro comum. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1988.

FERREIRA, Leila da Costa. A questão ambiental. São Paulo, Bomtempo, 1998.

FRANCISCO GUTIERREZ&CRUZ PRADO, Ecopedagogia e Cidadania Planetária, São Paulo BOFF, Leonardo. Nova era: a civilização planetária. São Paulo, Ática, 1994.

GADOTTI, Moacir (org.). Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP.

São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1996.

GAUDIANO, Edgar González. Elementos estratégicos para El desarrollo de La educación ambiental en México. México, Instituto Nacional de Ecología, 1994.

GIDDENS, Antony. Para além da direita e da esquerda. Marília, EDUNESP, 1995.

GOLDENBERG, Mirian (org.). Ecologia, ciência e política. Rio de Janeiro, Revan, 1992.

GORE, Albert. A Terra em balanço: ecologia e o espírito humano. São Paulo, Augustus, 1993.

GUATTARI, Felix. As três ecologias. Campinas, Papirus, 1989.

GUTIÉRREZ, Francisco e Daniel Prieto. A mediação pedagógica: educação a distância alternativa. Campinas, Papirus, 1994.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Pedagogia para El Desarrollo Sostenible*. Heredia, Costa Rica, Editorialpec, 1994.

HESSE, Hermann. *Sidarta*. 35 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994

HOGAN, Daniel e Paulo Freire Vieira (orgs). *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável*. Campinas, UNICAMP, 1992.

HOGAN, Daniel. "Crescimento populacional e desenvolvimento sustentável".

<http://www.universo.edu.br/portal/niteroi/seminario-de-cultura-e-sustentabilidade-na-universoniteroi/> - Acesso em Setembro de 2014

KRANZ, Patrícia. *Pequeno guia da Agenda 21 local*. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Meio Ambiente, 1995.

LAGO, Antônio e José Augusto Pádua. *O que é ecologia*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

LANGENBACH, Mirian. "Escola antiecológica". In: *Jornal do Brasil*. Caderno "Idéias", junho de 1994.

LEIS, Hector (org.). *Ecologia e política mundial*. Petrópolis, vozes, 1991.

MANO, Eloisa Biasotto, 1924-*Meio ambiente, poluição e reciclagem*. São Paulo: Edgard Blucher, 2005.

MATSUSHIMA, Kazue. *Educação ambiental*. São Paulo, CETESB, 1987.

MORIN, Edgar. *Complexidade e Transdisciplinaridade: A reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.

MOSCA, Juan José e Luiz Pérez Aguirre. *Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora*. Petrópolis, Vozes, 1990.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. “Olhar sobre o olhar que olha”: a complexidade para além do holismo? Uma releitura de Edgar Morin. São Paulo, FE-USP, 1998 (Tese de doutoramento).

PIKE, Graham e David Selvy. Educação global: o aprendizado global. São Paulo, Texto Novo, 1999.

RATTNER, Henrique. “Desenvolvimento sustentável: tendências e perspectivas”. In: A Terra Gasta: a questão do meio ambiente. São Paulo, EDUC, 1993.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo, Brasiliense, 1994.

SERRES, Michel. O contato natural. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

SILVA, Cristian Luiz da, Mendes, Judas Tadeu Grassi. Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SORRENTINO, Marcos. “Educação ambiental, participação e organizações ambientalistas”. In: A Terra Gasta: a questão do meio ambiente. São Paulo, EDUC, 1993.

TAMARIT, José. Educar o soberano. São Paulo, IPF/Cortez, 1996.

TRATADO DAS ONGS - Aprovados no Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, no âmbito do Fórum Global - ECO 92, Impresso pela Prefeitura Municipal de Santos (SP), s.d. UNESCO. Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas. Conferência

Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e conscientização pública para a sustentabilidade. Brasília, IBAMA, 1999.

FADAS, BRUXAS, PRINCESAS E HERÓIS: representações sociais docentes sobre o imaginário infantil

Mary Celina Barbosa do Nascimento

Orientada por: Telma Jannuzzi da Silva Lopes

A criança através da Literatura Infantil entra no texto e viaja no mundo da fantasia e do questionamento. Nesse sentido, a leitura pode ser vista, vivida, sentida, falada, ouvida e contada

COELHO, 2000

RESUMO

O presente trabalho analisa as representações sociais docentes da educação infantil quanto ao valor dos contos de fadas na educação da criança. O estudo baseou-se em uma pesquisa cujo universo é composto por quatorze docentes de três escolas (10% das escolas municipais de Barbacena). Em um primeiro momento, fez-se uma revisão bibliográfica sobre o tema e posteriormente a coleta das representações em um questionário semiestruturado sobre a influência dos contos de fadas na formação da personalidade infantil e sua utilização no fazer pedagógico, buscando a importância desse recurso como auxiliar docente. O resultado registrou que os docentes reconhecem os contos de fada como “fórmula mágica” capaz de envolver a atenção das crianças, despertando-lhes sentimentos e valores intuitivos que clamam por um desenvolvimento justo tão pleno quanto possa vir a ser o do intelecto. Ressaltou ainda que a criança compactua esse aprendizado de forma intuitiva devido aos elementos carregados de simbolismos

Palavras-chave: Contos de fadas; representações sociais; desenvolvimento emocional da criança.

ABSTRACT

The present work is a study and research regarding the social teaching representations of the Infantile education with relationship to the value of fairy tales in child's education. The universe of the research is composed by fourteen teachers and three schools (10% of the municipal schools of Barbacena). Based at first on a bibliographical review of the theme and later collecting social representations, in a semi-structured questionnaire, where these representations were influence of fairy tales in the formation of the infantile personality; seeking to use in teaching the importance of this feature as na assistant teacher. As a result it was registered that teachers recognize the fairy tales as "magic formula" able to engage children's attention, arousing their intuitive feelings and values, which call for a fair development, as fully as might be the intellect. They stressed that the child learning condone this intuitively because they have elements full of symbolism.

Keywords: Fairy tales; social representations; child's emotional development.

INTRODUÇÃO

Histórias de conto de fadas... Que menina já não ouviu um conto da princesa que para se libertar da maldição da madrasta, precisa receber um beijo do príncipe, seu verdadeiro e perfeito amor? Cinderela é um dos muitos exemplos.

O conto de fadas *Cinderela* é um dos mais populares do mundo. Há registro desse conto no século IX, na China, e a versão mais difundida data de 1697. A história representa a construção da sexualidade feminina. Cinderela é

uma personagem que tem de crescer e para ser mulher, é importante o encontro amoroso e o descobrimento da sexualidade masculina.

Por outro lado, que menino já não se empolgou com as aventuras vividas pelo Peter Pan na Terra do Nunca, onde o relógio não existe e o tempo parou?

Há os que defendam que a vida deve ser levada sem desgastes, outros acreditam que é preciso se encaixar na vida adulta e esquecer-se das brincadeiras e sentimentos da infância. Então, todos têm seus momentos de imaturidade e de maturidade. O problema está quando tudo entra no mundo de fantasia criado pela pessoa que não quer aceitar a sua idade. Geralmente, os sonhos e a dependência materna revelam muito sobre quem tem uma personalidade *puer*³.

Estes são os registros de felicidade das crianças. A menina quer ser salva e protegida da inveja da bruxa, da madrasta, e o menino quer aventura, descobertas, viver o aqui e o agora.

Os contos de fadas são sempre atuais, muito embora estejam atrelados à realidade socioeconômica da Europa Medieval. Satisfazem, porque mapeiam impulsos e temores conscientes e inconscientes e delineiam experiências reais. Lidam com problemas universais, atacam ideias preconcebidas e defendem causas perdidas. Mostram o despertar erótico, a iniciação sexual, a esperteza e a malícia. Às vezes são feministas, abrindo espaço para a mulher comunicar suas ideias. Ao mesmo tempo em que defendem aspirações tradicionais, minam os ensinamentos convencionais. Desafiam ideias estabelecidas e levantam questões na mente do público. Apresentam uma justiça poética: o filho mais novo, mais tolo, mais desvalorizado pela família e pela comunidade é o que se casa com a princesa.

As histórias falam de medos, de amor, da dificuldade de ser criança, de carências, de autodescobertas, de perdas e buscas, da vida e da morte. Alia-se a isso o fato de que os significados mudam de acordo com a necessidade ou o desejo do leitor. São sempre atuais, pois se envolvem no maravilhoso, partindo de uma situação real; lidam com emoções; se passam em tempo e lugar

³ *Puer aeternus* é a expressão latina para “eterno jovem”. Na [psicologia analítica junguiana](#), exemplos do [arquétipo](#) pueril incluem a criança, o pré-adolescente e o adolescente. O termo também se aplica a mulheres, ocasião para a qual a terminologia latina é *puella*.

indefinidos; as personagens são simples e vivenciam situações diferentes, resolvem conflitos nos quais buscam a cumplicidade da criança através do imaginário em que bruxas e fadas atuam como elementos mágicos.

De acordo com Warner, “o conto de fadas, enquanto forma, lida com limites” e tais limites são “muitas vezes impostos pelo medo: um de seus temas fundamentais trata de um protagonista que parte para descobrir o desconhecido e vence seus temores” (WARNER, 1999, p. 311).

Segundo Bettelheim (1980), os contos de fadas são os mais indicados para ajudar as crianças a encontrar um significado na vida ao estimular a imaginação, desenvolver o intelecto, harmonizar-se com suas ansiedades e tornar claras suas emoções. São enriquecedores, satisfatórios e ajudam a aliviar as pressões conscientes e inconscientes.

A fantasia facilita a compreensão das crianças, pois se aproxima mais da maneira como veem o mundo, já que ainda são incapazes de compreender respostas realistas. Não se pode esquecer que as crianças dão vida a tudo. Para elas, o sol e a lua são vivos, assim como todos os outros elementos do mundo, da natureza e da vida. Falar sobre literatura infantil é sem dúvida falar sobre a imaginação.

A partir dos cinco anos, a criança percebe que os contos de fadas não fazem parte da realidade externa, mas deixa-se seduzir por eles, porque se harmonizam com sua realidade interna. Ela sabe que “a verdade dos contos de fadas é a verdade de nossa imaginação” (BETTELHEIM, 1980, p. 148).

Os contos são um patrimônio da humanidade. Eles foram escritos em outra época, e a criança consegue compreender isso. Porém, muitos clássicos infantis foram se modificando através dos tempos, as histórias mudaram de acordo com a cultura e a época, havendo muita diferença entre os contos de fadas originais e os atuais. A tendência em retirar o mal, o medo e o castigo de certas narrativas são fortes nos dias de hoje. As mudanças de enredo apaziguam as emoções que precisam ser vividas.

O tema contos de fadas foi escolhido por ser bastante simbolista e porque a fantasia é extremamente importante na vida de uma criança.

Com o passar do tempo, o mundo de ilusões constrói na vida adulta a esperança, a persistência no desejo de ser feliz. O ser humano desenvolve o

gosto pelo novo e a facilidade de aproveitar bem o presente, sem descartar os planos para o futuro.

Bettelheim (1980) afirma que os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obra de arte integralmente compreensível para a criança como nenhuma outra o é. Como sucede com toda grande obra de arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para a uma mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrai significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de interesses e necessidades do momento.

Ao encontro dessa possibilidade gerada pelos contos e diante da necessidade atual apresentada pelas crianças, de imaginar, criar, construir significados para sua própria existência e, porque não dizer, estruturar mecanismos para interagir com o mundo, os contos de fadas têm importância especial para a estruturação das crianças, o que é corroborado por Bettelheim. Apesar das resistências, sobretudo dos adultos ainda mal-informados, seu potencial representativo goza de aprovação quase unânime daqueles que consideram a imaginação como o melhor dos caminhos para se chegar à realidade.

As histórias apresentadas nos contos de fadas são vistas pelas crianças como garantia da segurança de que se pode brincar com temas próprios da sua realidade sem que precise expor seus medos, rivalidades e ansiedades. Eles são a fórmula mágica capaz de envolver a atenção das crianças, despertando-lhes sentimentos e valores intuitivos, que clamam por um desenvolvimento justo tão pleno quanto possa vir a ser o do prestigiado intelecto.

Em essência, os contos de fada podem ser vistos como pequenas obras de arte, capazes que são de envolver as crianças em seu enredo e de instigar a mente e comovê-las com a sorte de seus personagens. Causam impactos no psiquismo, porque tratam das experiências cotidianas e permitem que as crianças se identifiquem com as dificuldades ou alegrias de seus heróis, cujos feitos narrados expressam em suma a condição humana frente às provações da vida. Nesse processo, cada criança representa suas próprias lições dos contos de fadas. Elas os ouvem sempre consoantes ao seu momento de vida, e extraem das narrativas, ainda que inconscientemente, o que de melhor possa aproveitar para aí ser aplicado.

As histórias de fadas atuam, então, no emocional da criança e sua contribuição está em auxiliá-la a tomar decisões para a sua independência, acomodar os seus sentimentos de ambivalência, e lhe dar esperanças que seus esforços poderão lhe conduzir a um final feliz. Oferecendo significado em tantos níveis diferentes, enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum outro livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Para as crianças, os contos são muito mais significativos que outros quaisquer, pois são plenos de significados, com estruturas simples, histórias claras e personagens bem definidos em suas características pessoais (facilitando a identificação deles em bom ou mau, feio ou bonito etc.). Assim, atingem a mente da criança, entretendo-a e estimulando sua imaginação, como nenhum outro tipo de literatura talvez seja capaz de fazer, além de facilitar a expressão de ideias.

Com relação aos personagens, nos contos de fadas e também nas fábulas, são perceptíveis as características peculiares às crianças como a imaturidade e a maturidade desses, mostrando a capacidades de controle das emoções ou ser racional. É interessante destacar a visão de anulação dos contos de fadas pelos pais que fecham a visão do que está intrínseco nos contos, escondendo ou não acreditando neles, tirando muitas vezes da criança, o desejo de sonhar.

Analisando a questão desse contexto, fica claro o porquê da preferência por esses tipos de histórias, pois para as crianças, as respostas dadas pelos contos de fada são sugestivas, ou seja, permitem que cada uma direcione sua imaginação e criatividade. Deixam à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a história revela sobre a vida e a natureza humana.

É possível reconhecer nos contos de fadas um tipo de literatura capaz de levar a criança a uma dimensão que vai além do entretenimento. Eles permitem a construção de um imaginário singular fundamental para a constituição da subjetividade. Os contos levam a criança a se encontrar com o seu ser psicológico e emocional e, por meio da imaginação, a trabalhar questões relacionadas ao inconsciente e que vem à tona a partir das situações representadas e da simbologia dos personagens que os constituem.

O presente trabalho tem a intenção de mostrar a relevância dos contos de fadas para o desenvolvimento infantil; não somente como contribuição para o aprendizado da leitura e escrita, além do entretenimento e prazer, mas a sua importância para o desenvolvimento psíquico, contribuindo para a resolução de problemas internos, constituição da subjetividade e de uma personalidade sadia. Pretende-se ainda demonstrar a importância dos contos de fadas para os educadores que os utilizam tanto para o desenvolvimento do imaginário como para a aprendizagem. Através dos contos de fadas, a criança aprende o valor do respeito, da bondade, a sensação de tristeza, de alegria etc.

Este trabalho monográfico estrutura-se em três partes. A primeira refere-se ao percurso histórico da literatura infantojuvenil, relatando a origem e a história dos contos de fadas. A segunda parte relata da influência dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. E a terceira analisa as respostas dos professores da pré-escola sobre suas representações a respeito da importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil.

Como objetivo específico, verificou-se as consequências dos contos de fadas na construção do imaginário infantil. Para nortear esta investigação, foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa: Que tipo de contribuição os contos de fadas podem oferecer para a construção do imaginário infantil? A resposta a essa questão justifica-se na coleta de dados sobre a importância dos contos de fadas e assim, conscientizar os pais, professores e demais pessoas que trabalham com crianças sobre a importância de se contar histórias a elas: despertar o imaginário e a criatividade através das linguagens artísticas - artes visuais, música, teatro e dança.

Fez-se também uma pesquisa sobre as representações sociais que os professores da educação infantil (4 e 5 anos) têm da importância dos contos de fadas no desenvolvimento pleno da criança através do termo indutor: Os contos de fada são...

Ao se consultar várias pesquisas em livros, teses, monografias e artigos, é possível afirmar que sem os contos de fadas, a passagem da infância até a maturidade estará condenada a ocupar um palco sombrio e triste, com seres mecanizados e frios, desprovidos de valores como o amor, a solidariedade, a coragem, a humildade, a fé e a amizade. Essas pessoas não teriam sentido o prazer apaixonante de viajar pelo mundo da imaginação, de viverem a fantasia

de serem herói ou a heroína da história e descobrirem a delícia de serem crianças com sonhos e realidades.

Como referencial teórico, utiliza-se as concepções de Bettelheim (2007), no livro *A psicanálise dos contos de fadas*, que relatam e explicam que através dos contos, os impactos psicológicos de situações e acontecimentos que envolvam a criança e suas respostas comportamentais mostram a visão infantil a cerca de determinados assuntos. Com essas relações, os contos tentam passar para a criança ensinamentos sobre a resolução de problemas e seu desenvolvimento a incluindo na realidade que a rodeia, transmitindo além de entretenimento, princípios de importante relevância. O autor aborda ainda que através de um conto aparentemente cercado de imaginação ou de uma história não real, em que predomina o maravilhoso, pode estar de modo disfarçado os sentimentos que cercam o interior da criança. Assim, o conto passa mensagens importantes para sua vida como nunca desistir perante os obstáculos por mais que no início as coisas lhe pareçam difíceis.

1 PERCURSO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

O caráter normativo dado à literatura atualmente mudou. Hoje, falamos de uma educação formativa. A escola e o livro, bem como a literatura infantil e as relações entre eles e as suas especificidades estão dirigidas à formação de um indivíduo, mesmo que essa seja em conformidade com o pensamento existente.

A literatura, através da ficção, reproduz uma realidade vivida pelo leitor no cotidiano, possibilitando um diálogo com ele. A escola, através das diferentes áreas do conhecimento, apresenta a realidade. Nesse sentido, ambas não se identificam apesar de se completarem por terem um fim pedagógico e um único objetivo: o ensino e a aprendizagem.

Uma articulação entre escola, literatura e livro indica que eles se entrelaçam. A escola sempre teve a função de reproduzir aspectos sociais que adestrassem os alunos para que eles obedecessem aos padrões ideais. Hoje, ela tem a função de transformar a sociedade, revendo esses valores, padrões e

ideais pregados por uma educação normativa.

O professor deve estar consciente de que ler histórias para crianças não é só propor uma aprendizagem. É propor que as crianças se tornem leitoras, andando por um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

Ler histórias para crianças é sempre oportunizar que elas possam sorrir e dar gargalhadas com situações vividas pelos personagens, com as ideias de um conto ou com o jeito de escrever do autor, e, então, ser um pouco cúmplice desse momento de humor, brincadeiras e fruição. É também suscitar o imaginário, ter a curiosidade solvida, responder a tantas perguntas e encontrar outras ideias para solucionar questões que incomodam o ser humano durante a infância (como os personagens fizeram).

A literatura infantojuvenil era considerada como um gênero secundário e vista pelo adulto como algo pueril, nivelada ao brinquedo ou útil forma de entretenimento. A sua valorização é produto da sua função formativa com vistas à consciência.

Para investir na relação entre a interpretação do texto literário e a realidade, não há melhor sugestão do que obras infantis que abordem questões atuais e problemas universais, inerentes ao ser humano.

A literatura infantil talvez seja o gênero que mais guarde proximidade dessas narrativas orais que tanto encantaram os homens, pois segundo Diogo:

É inegável que grande parte da narrativa infantil manifesta ainda aquela “autoridade” do contador que efetivamente possui experiência comunicável e a sagesa que dela decorre, por isso esta literatura foi capaz de manter aceso o facho de uma longa tradição milenar de contar histórias nas quais o mito, a lenda, o conto de fadas permanecem vivos tal qual estavam nas narrativas orais dos contadores ancestrais (DIOGO, 1934, p. 37).

Depois de terem exercido sua função civilizadora e formadora, as histórias orais, que contêm essas experiências da humanidade, se transformaram em obras imortais da literatura universal quando perpetuadas em livro.

1.1 A origem da literatura infantil

O impulso de contar histórias nasceu com o homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros sua experiência, que poderia ter significação para todos, concentrando uma íntima relação entre a literatura e a oralidade.

De acordo com Cademartori:

A origem mesma da literatura infantil como a conhecemos se confunde com o registro escrito dos contos de fadas (pois eles já existiam na cultura oral muito antes disso). Considerado por muitos o primeiro autor a escrever para crianças, no século XVII, o francês Charles Perrault foi o primeiro a coletar e organizar contos de fadas em um livro (CADEMARTORI, 1986, p. 34).

Perrault ouvia as histórias de contadores populares e as adaptava ao gosto da corte francesa, acrescentando ricos detalhes descritivos, bem como diminuindo os trechos que conotavam os rituais da cultura pagã popular ou fizessem referências à sexualidade humana - pois vivia sob o contexto de conflito religioso entre católicos e protestantes à época da Contra-Reforma Católica. Também, ao final da narrativa, escrevia a “moral da história” em forma de versos, traduzindo sua preocupação pedagógica, segundo a qual as histórias deveriam servir para instruir moralmente as crianças. Ou seja, desde o seu primeiro registro por escrito, os contos de fadas já começaram a ter seus detalhes de enorme riqueza simbólica deturpados.

De acordo com Tavares:

É a literatura essencialmente de natureza lúdica, onírica e mágica, e cujo conteúdo caracteriza-se pela inverossimilhança. Presa ao território do faz-de-conta da infância é óbvio que reflita o universo maravilhoso em que vive a criança. Nele latejam absorventes os sonhos, a imaginação, o mito, o mistério, envolvendo atividades meramente recreativas (TAVARES, 1974, p. 401).

A primeira obra direcionada ao público infantil foi uma coletânea de cantigas infantis publicada por Mary Cooper em 1744. O seu título era: *Para todos os pequenos senhores e senhoritas*, para ser cantado por suas babás até que possam cantar sozinhos. Uma segunda coletânea era intitulada *Melodia da mamãe gansa*, de John Newbery, datada de 1760.

Foi a partir do século XVIII que a criança passou a ser considerada como um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta.

1.2 História dos contos de fadas

Quem nunca leu ou ouviu contos de fadas como *A gata borralheira*, *A bela adormecida*, *Chapeuzinho vermelho* ou *O gato de botas*? Quem lê *Cinderela* não imagina que há registros de que essa história era contada na China durante o século IX d.C. Assim, como tantas outras, ela tem se perpetuado há milênios, atravessando a força e a perenidade do folclore dos povos, sobretudo através da tradição oral.

Pode-se dizer que os contos de fadas na versão literária atualizam ou reinterpretam em suas variantes questões universais como os conflitos do poder e a formação dos valores. Eles misturam realidade e fantasia no clima do “Era uma vez...”.

Por lidarem com conteúdos da sabedoria popular e essenciais da condição humana, esses contos de fadas são importantes e perpetuam-se até hoje. Neles, encontram-se o amor, os medos, as dificuldades de serem criança, as carências materiais e afetivas, as descobertas, as perdas, as buscas, a solidão e o encontro.

Os contos de fadas caracterizam-se pela presença do elemento fada. Etimologicamente, a palavra fada vem do latim *fatum*, destino, fatalidade, oráculo. Elas tornaram-se conhecidas como seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza, que se apresentavam sob forma de mulher. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações-limite.

De acordo com Tavares,

Conforme seu papel ou circunstância apresentam-se ora como mulher deslumbrante, vestida, ora como velha feiticeira coberta de andrajos. Cândida fada linda e bondosa, e Carabossa, feia e má, simbolizariam esses tipos. Como insígnia, traz a primeira uma vara (a vara de

condão) e empunha a segunda um cajado ou bastão (TAVARES, 1974, p. 406).

Elas poderiam encarnar o mal e apresentarem-se como o avesso da imagem anterior, como bruxas. Vulgarmente, se diz que fada e bruxa são formas simbólicas da eterna dualidade da mulher ou da condição feminina.

O enredo básico dos contos de fadas expressa os obstáculos ou provas que deveriam ser vencidas para o herói alcançar sua autorrealização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa que encarna o ideal a ser alcançado.

Ao ler Darnton, entende-se que a origem dos contos não pode ser datada com precisão. Porém, evidências históricas indicam que já havia referências a eles nos sermões dos pregadores medievais:

Os pregadores medievais utilizavam elementos da tradição oral para ilustrar argumentos morais. Seus sermões, transcritos em coleções de “Exempla” dos séculos XII ao XV, referem-se às mesmas histórias que foram recolhidas, nas cabanas dos camponeses franceses, pelos folcloristas do século XIX (DARNTON, 1988, p. 36).

Referindo-se a outros estudos, Darnton pontua que embora não se determine no tempo e no espaço a origem dos contos de fadas, já existia uma Cinderela chinesa, desde o século IX, inconfundível com a heroína de Charles Perrault, um dos primeiros a registrar os contos populares franceses. Mesmo assim, não se pode falar em uma mitologia universal, pois no caso dos contos franceses tradicionais, existem características peculiares que os diferenciam de outros contos, como os ingleses:

Felizmente, uma tendência mais terra-terra do folclore possibilita que sejam isoladas as características peculiares dos contos franceses tradicionais. *Le conte populaire français* ordena-os de acordo com o esquema classificatório Aarne – Thompson, que abrange todas as variedades de contos populares indo-europeus. Assim, fornece a base para o estudo comparativo e as comparações sugerem a maneira como os temas gerais se enraizaram e cresceram em solo francês (DARNTON, 1988, p. 36-39).

Em cada território, os contos enraizaram-se de forma particular. As versões dos contos de fadas criadas e difundidas pelo povo da França representavam o modo de pensar dos seus contadores, os camponeses franceses.

Darnton (1988), historiador das mentalidades, analisou como o pensamento dos camponeses franceses do século XVIII é representado nos contos e como essas histórias sofreram transformações, dando origem a outras versões. O autor deixa claro que as versões francesas dos contos de fadas têm relação estreita com o contexto social dos camponeses. Elas expressam o modo de viver e encarar o mundo desses criadores, numa época em que a miséria, a peste e a fome sacrificavam a vida dessas pessoas. Por esse motivo, os contos são realistas, grosseiros, libidinosos e cômicos. Para ilustrar, Darnton reproduz o conto Chapeuzinho Vermelho, “mais ou menos como era narrado em torno às lareiras, nas cabanas dos camponeses” (DARNTON, 1988, p. 36-39).

Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó. Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe para onde se dirigia.

- Para a casa da vovó – ela respondeu.

- Por que caminho você vai, o dos alfinetes ou o das agulhas?

- O das agulhas.

Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro a casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e ficou deitado na cama, à espera. Pam, pam.

- Entre, querida.

- Olá vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.

- Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa. A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: “menina perdida! Comer carne e beber o sangue de sua avó!”.

Então, o lobo disse: - Tire a roupa e deite-se na cama comigo.

- Onde ponho meu avental?

- Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.

Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meias – a menina fazia a mesma pergunta. E a cada vez o lobo respondia:

- Jogue no fogo. Você não vai mais precisar dela.

Quando a menina se deitou na cama disse:

- Ah, vovó! Como você é peluda!

- É para me manter mais aquecida, querida.

- Ah, vovó! Que ombros largos você tem!

- É para carregar melhor a lenha querida.

- Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas!

- É para me coçar melhor, querida.

- Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!

- É para comer melhor você, querida.

E ele a devorou (DARNTON, 1988, p. 36-39).

As versões posteriores também foram registradas a partir dos lugares ocupados na escala social pelos primeiros escritores dessas histórias, como Charles Perrault. Ao registrar e disseminar os contos, esse autor modificou as versões orais de acordo com suas visões de mundo, adequando tais histórias

aos seus valores sociais.

Perrault, mestre do gênero, realmente recolheu seu material da tradição oral do povo (sua principal fonte, provavelmente, era a babá de seu filho). Mas ele retocou tudo, para atender ao gosto dos sofisticados freqüentadores dos salões, *précieuses* e cortesões aos quais ele endereçou a primeira versão publicada de Mamãe Ganso. [...] Perrault parecia ser a última pessoa que, provavelmente, iria interessar-se por contos populares. Um cortesão “*moderne*” de maneira autoconsciente, [...] ele não tinha simpatia alguma pelos camponeses e por sua cultura arcaica (DARNTON, 1988, p. 21-22).

Para o autor, os irmãos Grimm também escreveram suas versões sobre os contos de fadas depois que se enraizaram na Alemanha através da imigração dos huguenotes franceses. E Darnton tece análises sobre as interpretações acerca do conto *Chapeuzinho vermelho*:

Os Grimm o conseguiram, juntamente com “O gato de botas, Barba Azul” e algumas poucas outras histórias, com Jeannette Hassenpflug, vizinha e amiga íntima deles, em Cassel; ela ouviu as histórias de sua mãe, que descendia de uma família francesa huguenote. Os huguenotes trouxeram seu próprio repertório de contos para a Alemanha, quando fugiram da perseguição de Luís XIV. Mas leram-no em livros escritos por Charles Perrault, Marie Catherine d’Aulnoy e outros. [...] Assim os contos que chegaram aos Grimm através dos Hassenpflug não eram nem muito alemães nem muito representativos da tradição popular (DARNTON, 1988, p. 24).

As primeiras impressões intelectuais dos irmãos Grimm estão relacionadas à corrente literária romântica que se ocupava em estudar a sociedade medieval como uma “contra-reação à racionalidade do iluminismo”, motivação que os levou a se interessarem pelos contos de fadas:

O interesse que dominava os seus estudos era o interesse pelos tempos passados, especialmente pela Idade Média e antes. Para entender isto não como uma dedicação pessoal dos irmãos Grimm, é necessário lembrar a época em que eles viveram. Receberam as primeiras impressões intelectuais durante o romantismo. Dentro desta corrente intelectual e literária existia a tendência de virar-se para trás, à Idade Média, de refletir e ocupar-se com aquela época (GUTZAT, 1986, p. 26).

As versões de Charles Perrault e posteriormente as dos irmãos Grimm circularam nas várias camadas sociais junto com aquelas criadas pelos camponeses franceses. Porém, estas foram recolhidas pelos folcloristas do século XIX e hoje estão disponíveis no Museu de Artes e Tradições Populares, em Paris, não se tornando mundialmente conhecidas como as versões dos

escritores.

Desde que foram inventados, os contos transformaram-se em um costume. De acordo com Thompson, durante a história do homem, os costumes sempre expressaram resistência:

No século XVIII, o costume constituía a retórica de legitimação de quase todo uso, prática, ou direito reclamado. [...] Longe de exibir a permanência sugerida pela palavra “tradição”, o costume era um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual os interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes. Essa é a razão pela qual precisamos ter cuidado quanto a generalizações como cultura popular. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto (THOMPSON, 1998, p.16-17).

Ginzburg lembra que o sociólogo Bakhtin também partilha da ideia de que os costumes são formas de resistência criadas pelas camadas populares oprimidas ao longo da história:

No centro da cultura configurada por Bakhtin está o carnaval: mito e rito no qual confluem a exaltação da fertilidade e da abundância, a inversão brincalhona de todos os valores e hierarquias constituídas, o sentido cósmico do fluir destruidor e regenerador do tempo. Segundo Bakhtin, esta visão de mundo elaborada no correr dos séculos pela cultura popular se contrapõe sobretudo na Idade Média, ao dogmatismo e seriedade da cultura das classes dominantes (GINZBURG, 1998, p. 20).

Através desses autores, foram desenvolvidas outras significações para os contos de fadas. Outrora considerados como mera ficção, eles agora são entendidos como criação relacionada à realidade.

2 CONTOS DE FADAS E IMAGINÁRIO INFANTIL

Silva (1989), pesquisador dos processos de leitura, aponta que a diversificação de gêneros tema e modalidades literárias podem aprimorar a capacidade da criança em seus processos de leitura, estimulando novas possibilidades de imaginação e novas descobertas.

Vygotsky (1987) também parte do pressuposto de que a capacidade de imaginação dos alunos é ampliada pela multiplicidade de experiências

oferecida pela escola. Ele analisa aquelas que incentivam o desejo e o domínio pela/da escrita principalmente no início dos anos escolares, período em que as crianças apresentam discrepâncias entre linguagem oral e escrita. Os produtos da imaginação são definidos por Vygotsky (1987) como novas combinações entre os elementos tomados da realidade e submetidos à reelaborações da imaginação.

Neste capítulo será apresentada a valorização dos contos de fadas em prol do desenvolvimento imaginário infantil e o desenvolvimento do imaginário através dos contos de fadas.

2.1 A valorização dos contos de fadas em prol do desenvolvimento do imaginário infantil

O cotidiano abordado na literatura infantil mostra os conflitos e as relações que a criança vive na escola, no clube, em casa, na natureza, com amigos, família etc., mas o faz no sentido de reduzir esse conflito a um núcleo-base facilmente resolvido. Isso faz com que o conflito perca sua dimensão moderna, que pressupõe aspectos psicológicos e sociológicos densos.

A presença da criança como protagonista, uma vez que se trata de obras voltadas ao público infantil, na tentativa de reproduzir o universo do provável leitor, aumenta a identidade entre leitores e personagens, situações, conflitos, desfechos, ambientes etc. Isso se dá também na literatura infantojuvenil, em que predominam obras cujos protagonistas são adolescentes.

Lajolo e Zilberman (1984) chamam a atenção para o fato de a literatura infantil conjugar essa busca de identidade entre leitor e personagem com o reducionismo construído a partir de estereótipos e maniqueísmos: “via de regra, a imagem de criança [...] é estereotipada, quer como virtuosa e de comportamento exemplar, quer como negligente ou cruel” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 34). Assim, a representação/imagem da criança (e de outras personagens presentes na literatura infantil) é estereotipada e anacrônica, podendo levar o leitor a rejeitá-la caso seja negativa ou incorporá-la quando positiva através de um processo de identificação. Nas palavras de Chalita:

O sonho de manter a chama vibrante, intensa e colorida da infância. Um tempo marcado pelo encantamento da atmosfera onírica que rege a primeira e mais importante fase de nossas vidas. Uma época singular, rica, pessoal e intransferível. Período que representa uma galáxia em meio a todos os milhões de sistemas estelares produzidos pela fértil imaginação infantil. Imaginação livre de preconceitos, de negativismo e de limitações (CHALITA, 2003, p. 10).

Com a pureza, a ousadia e o espírito quase selvagens dos primeiros anos, é possível enxergar aqui a relação produtor-autor-adulto com a criança protagonista-receptora. Nesse caso, o autor adulto é tentado a proteger e informar o pequeno leitor sobre aquilo que ele não sabe ou que se supõe não saber, mostrando uma identificação projetiva e fazendo com que se firme uma tendência da personagem corresponder ao leitor ideal. Assim, revelam-se processos miméticos, nos quais a identificação se dá pelo igual, pelo melhor ou pela imitação. Esse processo acaba por colocar em jogo valores afetivos e ideológicos incorporados e definidos de antemão pelo autor e pela sociedade. Tais valores frequentemente são veiculados na literatura infantil pelo protagonista-criança independentemente da forma como é apresentado.

O fato é que a literatura infantil de algum modo pretende ensinar os valores vigentes na sociedade, considerados apropriados para aquele momento, ligados à própria estrutura escolar e histórica e em alguns casos aos conteúdos escolares propriamente ditos. Para Chalita:

Muito da beleza e das qualidades da infância é adquirido e aprimorado por meio das histórias que, quando crianças, ouvem de nossos familiares - pais, mães, avós, avós, tios e tias - e professores. Histórias que também chegam por leituras, filmes, desenhos animados, peças de teatro. Sem o passaporte mágico dessas narrativas, é difícil conceber viagens, aventuras, conquistas, temores, medos e receios imaginários fundamentais ao nosso desenvolvimento intelectual e emocional. [...] As histórias nos permitem conhecer e criar mundos fantásticos, repletos dos seres mais extraordinários e das sensações mais diversas... Sem ela, a infância, a adolescência, a juventude e a maturidade estariam condenadas a ocupar um palco sombrio, triste, desprovido de autores verdadeiramente apaixonados (CHALITA, 2003, p.10)

Conforme o mesmo autor:

As histórias nos permitem conhecer e criar mundos fantásticos, repletos dos seres mais extraordinários e das sensações mais diversas... Sem ela, a infância, a adolescência, a juventude e a maturidade estariam condenadas a ocupar um palco sombrio, triste,

desprovido de autores verdadeiramente apaixonados (CHALITA, 2003, p.10)

Os contos de fadas transmitem em suas histórias valores como a humildade e o respeito, além de formar, informar transmitir saberes, lições e principalmente afeto - esse signo que deveria reger todos os relacionamentos, ações e vínculos. Todo conto de fadas possui uma mensagem significativa, um ensinamento, uma ideologia. Isso é indispensável na formação da personalidade, do caráter e da educação.

O caráter utilitário resulta das condições de produção dessa literatura infantil. Ela é produzida pelo adulto, que toma como referência o mundo adulto, projetando para a criança um mundo idealizado como se ela não pudesse perceber ou pensar.

A literatura infantil pressupõe um lugar de produção, de circulação e de consumo. Esse lugar é a escola. Por isso, as obras são pensadas/produzidas em função da escola, ou melhor, da grande escola-consumidora com toda sua clientela. Mas quem produz literatura infantil? A voz que emerge no momento de produção é a do autor-função, “que dá à inquietante linguagem de ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 1999, p. 28). O autor da literatura infantil é o sujeito capaz de articular um conjunto de condições que tem a ver com a questão do pedagógico, do maniqueísmo e do reducionismo, à que já se referiu anteriormente.

Objetivamente, a concepção que o adulto tem da infância tende a variar ou diferir de acordo com a época e o grupo social em que se inserem autores e atores. Porém, independentemente da época e do grupo social a que pertencem, os leitores infantis trazem algo em comum: são sujeitos que, por diferentes meios, estão consolidando a socialização. Zilberman afirma que “o público [infantil] está adiante no tempo, mas atrás na experiência de vida e, portanto, conhece menos que ele [o autor]” (ZILBERMAN, 1989, p. 10).

Referindo-se à literatura infantil, Coelho assegura que:

A literatura destinada às crianças surgiu e se desenvolveu sob a tutela da escola. Por um lado, essa literatura sempre fora entendida como agente mediador de valores, normas ou padrões de comportamento exemplares. Isto é, consagrados pela sociedade, para perpetuar, através das novas gerações, o sistema em que ela se organizara (COELHO, 1995, p. 22.).

Nessa argumentação, podem ser detectadas três questões importantes para este estudo. A primeira seria o forte vínculo entre a literatura infantil e a escola. A segunda, a percepção de que a literatura infantil está essencialmente articulada à questão da pedagogia do valor - por exemplo, boas partes das obras privilegiam os conteúdos escolares. E a terceira, aponta para uma concepção mistificadora da leitura.

Esses três eixos principais articulam-se no sentido de fazer da literatura infantil um agente de formação ética e ideológica dos futuros cidadãos, visando a prepará-los para o mundo novo. Para tanto, ela tende a socorrer-se de processos culturais que enfatizem a palavra como nomeadora, construtora e ordenadora do real. Assim, ela coloca em confronto o pensamento racional e o pensamento mágico à medida que introduz o maravilhoso no mundo das personagens e no cotidiano dos leitores.

Muitas obras da literatura infantil tendem a ensinar algo ao seu leitor, propondo modelos e sugerindo comportamentos que configuram, portanto, sua intenção pedagógica. De fato, a literatura infantil revela-se como uma das vozes responsáveis pela imagem da infância e das que a circundam no que concerne às imagens/representações de professora contempladas neste estudo.

Conforme Lajolo, isso ocorre porque a literatura, enquanto formadora de imagens:

Mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente a fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças [e de professoras] que parecem combinar bem com as imagens de infância [de escola/professora] formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas (LAJOLO, 2001, p. 232).

Dessa forma, unem-se ciência e arte na construção de novos modos de ser da infância, da escola e da professora.

2.2 O desenvolvimento do imaginário infantil através dos contos de fadas

Tudo o que acontece desde a primeira infância fica registrado no inconsciente. Isso significa que tudo aquilo que se vê, ouve e sente influi no

desenvolvimento e amadurecimento. Aplicando essa verdade fundamental, arrisca-se afirmar que felizes são aquelas crianças que desde os primeiros dias de sua vida, experimentam a presença de livros ao seu redor.

O significado de escutar histórias é muito amplo, é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dificuldades, impasses e soluções que todos atravessam e vivem de um jeito ou de outro através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história e cada um a seu modo. Assim, é possível ao leitor esclarecer melhor os seus problemas ou encontrar um caminho possível para a resolução deles.

Ao ouvir histórias é possível sentir emoções importantes como: tristeza, raiva, irritação, medo, alegria, pavor, impotência, insegurança e tantas outras mais. Assim, vive-se profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz ou não brotar.

Decorre da leitura também a postura crítico-reflexiva que é extremamente relevante na formação cognitiva das crianças, partindo primeiramente do professor para em seguida despertar as potencialidades reflexivas dos seus alunos. Segundo Abramovich,

Por quê? Porque os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... [...] Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias...) (ABRAMOVICH, 1995, p.120).

Em outras palavras, os contos de fadas, ao se iniciarem com sua clássica fórmula do “Era uma vez um reino distante...”, são tão atemporais quanto o Id. O reino do qual o conto fala pode ser qualquer um, em qualquer lugar, bem como ser aqui e agora, despertando assim a identificação imediata da criança com o conto. Desse modo, os contos encantam pessoas de qualquer faixa etária, pois reproduzem, em seu enredo, a passagem por todos os estágios da vida humana. Outra característica peculiar dos personagens de contos de fadas é o maniqueísmo que deixa alguns “politicamente corretos” de “cabelo em pé”. Nos contos, ou o personagem é o herói “completamente bom” ou o vilão

“completamente mau”.

Dessa forma, os personagens funcionam da mesma maneira que a mente infantil. A criança pensa sob uma espécie de esquizofrenia na qual ela tende a separar os objetos de sua afeição em bons ou maus. É difícil para ela aceitar que alguém que ela ama possa negar-lhe, por vezes, a realização de seus desejos, e desgostar-se com isso sem, contudo, deixar de amar a pessoa querida. Para Abramovich:

Daí que haver numa história fadinhas atrapalhadas, bruxinhas que são boas ou gigantes comilões não significa - nem remotamente - que ela seja um conto de fadas... Muito pelo contrário. Tomar emprestado o nome das personagens-chaves desses contos não faz com que essas histórias adquiram sua dimensão simbólica... A magia não está no fato de haver uma fada anunciada já no título, mas na sua forma de ação, de aparição, de comportamento, de abertura de portas... (ABRAMOVICH, 1995, p.121).

Segundo Zilberman, "[...] é a partir daí que se pode falar do leitor crítico" (ZILBERMAN, 1985, p. 25). Assim, a criticidade estará presente nas aulas de literatura sem que se perca o encanto e o brilho dos contos de fadas e de fábulas.

Nesse mesmo sentido, Abramovich entende que:

Ouvir e ler histórias é também desenvolver todo o potencial crítico da criança. É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar... É se sentir inquieto, cutucado, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de idéia... É ter vontade de reler ou deixar de lado de uma vez... (ABRAMOVICH, 1995, p. 122).

Essa é uma característica advinda ainda do bebê, que ao ser amamentado, vê a mãe “boa” que o alimenta, bem como a mãe “má” que o desmama. A fim de assim poder manter o relacionamento amoroso com a mãe, projeta as características negativas em algum outro objeto que ele possa rejeitar. Esse pensamento mágico, que projeta no outro as suas próprias deficiências, perdura durante toda a primeira infância e retorna na adolescência. Por isso, é muito fácil para as crianças e jovens identificarem-se com os personagens do conto que também assim se estruturam.

De acordo com Amarilha:

Através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa. Acrescenta-se à experiência o momento catártico, em que a

identificação atinge o grau de relação emocional, concluindo de forma liberadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo de ficção pode ser responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que (o conto de fadas) exerce sobre o receptor (AMARILHA, 1997, p.18).

Dessa forma, os contos de fadas, através das identificações que os ouvintes estabelecem com seus personagens, desempenham um importante papel para a saúde mental das crianças. Eles permitem que elas elaborem seus sentimentos mais profundos e contraditórios.

O caminho para a leitura começa na infância quando as crianças passam a gostar de palavras e de ouvir histórias, além de animarem-se ao contar momentos de sua vida para pessoas próximas. Mesmo não entendendo nada, a criança percebe se os livros existentes na casa têm ou não têm valor para os membros da família.

Há relatos de poetas e escritores que descobriram no decorrer de sua vida que seu amor à literatura e mesmo muitas de suas poesias e de seus contos tiveram o seu nascedouro já na sua primeira infância. Da mesma forma, outras pessoas descobriram a origem de sua aversão a toda e qualquer forma de literatura também na infância.

Partindo desse pressuposto, quanto mais cedo à criança tiver contatos com livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior é a probabilidade de nela nascer de maneira espontânea o amor aos livros. Desde muito cedo, a criança gosta de ouvir a história de sua vida, a mais importante para ela.

É bem verdade que esse tipo de identificação através do jogo simbólico está presente em muitas das brincadeiras espontâneas infantis - como brincar de casinha, médico e tantas outras - sem que seja necessária a intervenção de um adulto. Mas, nos contos, essas fantasias adquirem uma dimensão mais ampla e profunda.

Para Bettelheim:

Na brincadeira normal, objetos tais como bonecas e animais de brinquedo são usados para incorporar vários aspectos da personalidade da criança que são muito complexos, inaceitáveis e contraditórios para ela enfrentar. Isso permite que o ego da criança consiga algum domínio sobre estes elementos, o que ela não pode fazer quando solicitada ou forçada pelas circunstâncias a reconhecê-los como projeções de seus processos internos. Algumas pressões inconscientes nas crianças podem ser elaboradas na brincadeira. Mas muitas não se prestam a isso porque são muito complexas e

contraditórias, ou muito perigosas e socialmente desaprovadas (BETTELHEIM, 1980, p. 71).

Essas pressões inconscientes profundas não poderiam ser representadas pela criança numa brincadeira devido ao seu conteúdo potencialmente violento e destrutivo. Porém, elas estão representadas no universo simbólico dos contos de fadas através das vitórias dos heróis e da crueldade que os vilões dos contos de fadas podem desempenhar.

A narrativa dos contos reproduz a história de vida de qualquer criança. Ela nasce protegida pela família - equivalente à casa paterna dos contos - e vive nesse meio até alcançar a maturidade. Quando já está madura o suficiente também é obrigada a deixar a segurança do lar para alcançar outros mundos: começa a frequentar escola, fazer amigos fora de casa e ter de resolver seus conflitos com eles. É esse processo que fará dela um adulto autônomo e independente.

Os contos asseguram à criança que por mais que ela possa ter problemas - notas baixas na escola, ser desajeitado no jogo de futebol, perder um grande amigo, enfrentar o divórcio dos pais etc. - ela será capaz de atravessar a “floresta escura” e superá-los como o herói.

Por isso, as adaptações moralizantes dos contos ou o temor do adulto em contar certos trechos quando os está lendo em voz alta para crianças tornam os textos sem significado para elas, conforme Abramovich:

Se o adulto não tiver condições emocionais para contar a história inteira, com todos os seus elementos, suas facetas de crueldade, de angústia (que fazem parte da vida, senão não fariam parte do repertório popular...), então é melhor dar outro livro para a criança ler... Ou esperar o momento em que ela queira ou necessite dele e que o adulto esteja preparado para contá-lo... De qualquer maneira, ou se respeita a integridade, a inteireza, a totalidade da narrativa, ou se muda a história... (e isso vale, aliás, como conduta para qualquer obra literária, produzida em qualquer época, por qualquer autor... Mutilar a obra alheia acho que é um dos poucos pecados indesculpáveis...) (ABRAMOVICH, 1995, p. 27).

Porém, da mesma forma como não cabe ao adulto que conta a história modificá-la, retirando os detalhes que lhe parecem violentos ou aterrorizantes, também não lhe cabe interpretar diretamente a história para a criança. Segundo Bettelheim:

Explicar para uma criança porque um conto de fadas é tão cativante para ela destrói, acima de tudo, o encantamento da história, que depende, em grau considerável, da criança não saber absolutamente porque está maravilhada. E ao lado do confisco desse poder de encantar vai também uma perda do potencial da história em ajudar a criança a lutar por si só e dominar exclusivamente por si só o problema que fez a história significativa para ela. As interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela, por sua própria conta, através de repetidas audições e de ruminar acerca da história, enfrentou com êxito uma situação difícil (BETTELHEIM, 1980, p. 81).

Não cabe a pais e professores interpretar ou exigir da criança uma interpretação direta da história, através de “fichas literárias” ou coisas do gênero, da moral do conto ouvido - como pretendeu Perrault ao escrever a suposta mensagem final ao cabo do texto. Mas cabe-lhes instrumentalizar o pensamento e a fantasia da criança sobre o conto, sugerindo-lhe que desenhe livremente sobre a história, reconte-a a seu próprio modo, deixando-a brincar de faz de conta com fantasias, bonecos, maquiagem etc. e, sobretudo, contando outra vez a história, quantas e quantas vezes ela pedir, desde o começo e com todos os detalhes e vírgulas. Isso porque, ao ouvir o conto novamente, a criança está empenhada em uma das mais importantes tarefas, segundo a psicanálise, a construção de sua personalidade.

De acordo com Vinha:

A construção da personalidade moral do sujeito se dá a partir da sua interação com as pessoas e com as situações, acreditamos que será a partir das inúmeras situações de desavenças, havendo a intervenção e orientação adequada por parte do educador, que as crianças vão aprendendo a substituir a imposição, barganha ou agressão pelo diálogo como instrumento no processo de resolução dos conflitos (VINHA, 2005, p. 01).

Segundo Caruso (2003) da reunião de histórias do passado, a criança constrói o quadro dela mesma no presente. A literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil.

Conforme o autor,

A literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos (CARUSO, 2005, p.01).

Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos. Através de uma história, se pode descobrir outro lugar, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...

As histórias inventadas são importantes, pois a criança precisa saber de coisas que não fazem parte de sua experiência cotidiana. É comum ela ter um amigo imaginário ou atribuir qualidades humanas e sobrenaturais a um brinquedo ou a um animal.

Nesse sentido, Granadeiro enfatiza que:

Nos primeiros anos da infância, a garotada assimila mais facilmente enredos que tenham crianças como personagens ou animais com características humanas, como fala e sentimentos. Dos 3 aos 6 anos, as histórias devem abusar da fantasia com reviravoltas freqüentes na trama. A partir dos 7, valem as aventuras e fábulas mais elaboradas (GRANADEIRO, 2005, p. 130).

As conversas e as histórias desses personagens, unindo o real e o imaginário, dão aos pais muitas dicas sobre seus filhos, pois é nessas horas que a criança deixa transparecer sentimentos como medo, insegurança, ódio, amor. Para Abramovich:

Ler histórias para as crianças, sempre, é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar muitas idéias para solucionar questões - como os personagens fizeram... - é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar... Afinal, tudo pode nascer de um texto (ABRAMOVICH, 1995, p. 1).

No entanto, os livros devem ser introduzidos na vida da criança de acordo com o seu nível de compreensão do mundo, de seu nível de elaboração de pensamento e sua experiência anterior. Isso significa que o livro ideal para a criança é aquele em que ela encontra elementos que já reconhece e elementos novos a partir dos quais ela possa alargar seus horizontes e enriquecer sua experiência de vida.

Além disso, é fundamental que o livro venha sempre associado a momentos de prazer. Para os bebês, o livrinho de plástico na hora do banho, com o qual ela pode bater na água e vê-lo respingar, é muito prazeroso. Para

crianças já um pouco maiores, nada é mais aconchegante que uma historinha bem contada na hora de dormir.

Se os pais tivessem consciência da importância de contar uma história ao pé da cama para seus filhos pequenos, certamente ter-se-ia uma adolescência menos traumatizada. As vozes do pai ou da mãe chegam aos ouvidos dos pequenos carregados de afetividade. Dessa afetividade que se expressa na voz, no olhar, no carinho e no aconchego, que a criança precisa para minimizar os conflitos que a acompanham em seu crescimento. Sublinha-se que a fantasia e a magia de uma história encantam e despertam as imaginações da criança e com isso criam condições favoráveis para o desenvolvimento de uma mente criativa e inventiva. Igualmente, como afirma Ramos:

A leitura oferece a possibilidade de se ver os dados do mundo com mais amplitude. Compreender a leitura de um texto é uma das tarefas mais significantes para a escola, professores e alunos, pois leva o indivíduo a conhecer a si e aos outros, preparando-se para sua formação humana (RAMOS, 2005, p. 2).

Para despertar o amor e o interesse de uma criança por livros, é de suma importância que ela veja e sinta que o livro motiva diálogo, traz prazer e estimula a comunhão e a afetividade. A presença de livros e o hábito de leitura na família parecem ser condições ambientais favoráveis como se a leitura fosse transmitida por contágio.

Toda história que se conta para uma criança mexe com ela, produz emoções e provoca reações. Por isso, é importante se ter em mente que, para a criança dos 8 aos 10 anos de idade, o mundo da fantasia e da realidade se fundem e confundem. Os pensamentos e os sentimentos da criança estão em permanente fermentação e ebulição, e inconscientemente procuram respostas para certos medos e anseios.

Atualmente, a psicanálise e os estudos das manifestações culturais contribuem para o renascimento do interesse pelos contos de fadas. Diz Warner que “após a guerra de 1939-45, a aprovação psicanalítica dos contos de fadas como sendo altamente terapêuticos e educativos [...] sem dúvida contribuiu para esse retorno à respeitabilidade, e daí a fruição, de reinos encantados ilusórios” (WARNER, 1999, p. 453).

Embora existam críticas por serem mentirosos, materialistas e conterem terror explícito, nessa época de dúvidas e incerteza que é a Pós-Modernidade, observam-se uma tendência a buscar de novo a fantasia com sentido compensatório, que proporcione uma experiência catártica. Mesmo diante de todas as possíveis interpretações dos contos de fadas - historiográficas, psicanalíticas, religiosas, voltadas para os rituais da colheita, fases da lua, ritos de iniciação ou de passagem. Nesse sentido, sugerem coragem e otimismo necessários à criança para atravessar e vencer as inevitáveis crises de crescimento. Intuitivamente, a criança compreenderá que tais histórias, embora irreais ou inventadas, não são falsas, pois ocorrem de maneira semelhante no plano de suas próprias experiências pessoais. Por isso, pais e professores precisam estar atentos para descobrir as carências e as necessidades que as crianças que lhes são confiadas têm em cada situação concreta de sua vida.

3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O conceito de representação social de Moscovici (1978) tem estreitas relações com o de representações coletivas de Durkheim (1986). Nas suas elaborações teóricas, a principal meta de Durkheim era encontrar e explicar aquilo que fornece unidade à vida social. E a resposta vem num primeiro momento por meio do conceito de consciência coletiva. A associação dos homens (indivíduos), sua síntese, produz um todo (realidade social) que se sobrepõe às partes que o formam. Essa realidade *sui generis* é o que Durkheim chama de consciência coletiva, na qual são eliminadas ou minimizadas as diferenças individuais, dando lugar a uma “unidade” cuja vida se manifesta pela constituição e ação de “representações coletivas”.

Os modos de agir individuais, o sentir e o pensar socialmente são, pois, “efeitos” psíquicos provocados pelos “meios próprios da consciência coletiva” em sua ação sobre os indivíduos. Está dado, assim, o caráter “objetivo” das representações coletivas: assim como as representações individuais - que

mesmo sendo produzidas por ações e reações permitidas pelos elementos nervosos têm existência por si e são passíveis de observação -, as representações coletivas, embora produzidas por ações e reações entre os indivíduos, deles são independentes.

Como “fatos sociais”, elas inerentemente têm existência por si - podem ser encaradas como “coisas”-, exercem poder coercitivo, são exteriores e anteriores aos indivíduos. Para Durkheim, portanto, as representações coletivas teriam uma existência concreta, uma “materialidade” que se manifestaria não apenas no comportamento dos membros de uma sociedade, por meio da socialização e internalização de valores, mas na estrutura jurídica e organizacional de uma formação social, nos mecanismos de controle social, nos critérios e formas de sanção e recompensa etc.

As representações coletivas dariam sustentação a uma moral específica, “necessária ao corpo social”, materializando-a, objetivando-a e naturalizando-a, desempenhando, assim, o papel de amainar ou até mesmo eliminar a contradição entre o individual e o coletivo, mantendo a ordem e o equilíbrio social. O plano simbólico torna-se, assim, pouco dinâmico e pouco conflitivo: situa-se sobre os indivíduos de forma homogênea e se dá de forma meramente conceitual. Para Xavier (2010), Moscovici apropriou-se do conceito durkheimiano, modificando-o e utilizando-o como conceito fundador de sua pesquisa: primeiro, retirou do conceito de Durkheim o peso da ontologia social, mudando o seu campo de aplicação agora situado a meio caminho entre o social e o psicológico; inscreveu no conceito uma consistência cognitiva bastante acentuada; delimitou especificamente o seu campo de ação, ou seja, o cotidiano; especificou a representação como uma forma de conhecimento particular, relacionado com o senso comum, com a interação social e com a socialização.

Desse modo, o “social” de Moscovici, diferentemente do “coletivo” de Durkheim, designa o aspecto dinâmico e a bilateralidade no processo de constituição das representações sociais, assinalando duas facetas: por um lado, a representação como forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado e por outro, sua realidade psicológica, afetiva e analógica, inserida no comportamento do indivíduo.

As representações sociais são formadas, na sua grande maioria, pela cultura acumulada na sociedade ao longo da história. O fundo cultural circula

pela sociedade através das crenças compartilhadas, valores e referências históricas e culturais que formam a memória coletiva e constroem a identidade da própria sociedade. As fontes de determinação das representações sociais de maneira geral se encontram no conjunto de condições sociais, econômicas e históricas, as quais caracterizam uma determinada sociedade, bem como o sistema de crenças e valores existentes na referida sociedade.

As representações sociais são um conjunto de explicações, crenças e ideias que permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. As representações são resultantes da interação social, porque são comuns a um determinado grupo de indivíduos. Sendo assim, a reflexão das representações sociais faz com que se entenda a forma como o indivíduo e seu grupo de pertença percebe os processos e o mundo.

Segundo Moscovici, as representações sociais são meios de recriar realidades, buscando torná-las senso comum. O estudo de como e porque as pessoas partilham conhecimentos de senso comum é um objeto de estudo muito rico para ser apurado pela psicologia social, despertando o interesse sobre os processos do conhecimento - sua gênese, transformação e projeção na sociedade.

As representações sociais são como uma rede de ideias, metáforas e imagens interligada livremente em maior ou menor intenção, tratando o pensamento como um ambiente, uma atmosfera social e cultural, podendo distinguir as qualidades e complexos como se fossem características físicas. Assim, modifica-se particularmente o ambiente, descartando imagens e acrescentando novas.

Pode-se dizer que as representações possuem duas funções:

- 1) Tornar convencional ou tradicional, objetos pessoas ou acontecimentos desconhecidos. Cada experiência acrescenta novas ideias, imagens e metáforas, colocando os elementos, objetos ou ocorrências em categorias distintas. A pessoa é condicionada tanto pelas suas próprias representações quanto por sua cultura;
- 2) As representações sociais são prescritivas, ou seja, impõem-se sobre o sujeito com força irresistível, já se encontra as respostas prontas no mundo corriqueiro.

A teoria das representações sociais destaca os conceitos como se fossem fenômenos, pois, eles não ficam estáticos ou estagnados por muito tempo, ou seja, estão sempre sendo transformados e desenvolvidos cientificamente no cotidiano.

As representações sociais são compostas de inúmeros elementos de natureza e procedência diversas. No entanto, segundo Moscovici existem três eixos em torno dos quais se estruturam os componentes de uma representação social: **a atitude** - orientação global ao objeto, sendo a mais frequente; **a informação** - organização dos conhecimentos que o grupo possui do objeto; **a imagem** - unidade hierarquizada de elementos ou campo de representação. Essas três dimensões fornecem a visão global do conteúdo e sentido da representação. Elas permitem determinar o grau de estruturação de determinado objeto em cada grupo. A análise das dimensões permite abordar um outro ponto que é a caracterização dos grupos em função de suas representações.

Toda representação se origina em um sujeito (individual ou coletivo) e se refere a um objeto.

Para Arruda (2002), o chão da representação é as condições da sua produção, ou seja, as grandes responsáveis pela possibilidade de explicação, de interpretação do sentido, que os grupos atribuem ao objeto representado. Jodelet sintetiza a idéia de que toda representação é representação de alguém e de alguma coisa. Toda representação se refere a um objeto e tem um conteúdo.

Três grandes ordens de fatores devem ser levadas em conta como condições de produção das representações: a cultura, tomada no sentido amplo e no mais restrito; a comunicação e linguagem (intragrupo, entre grupos e de massas); e a inserção socioeconômica, institucional, educacional e ideológica. As condições de produção da representação afirmam com veemência a marca social das representações, assim como seu estatuto epistemológico marca a sua função simbólica, e os processos e estados, o seu caráter prático.

A representação social encadeia ação, pensamento e linguagem nas suas funções primordiais de tornar o não-familiar conhecido, possibilitar a comunicação e obter controle sobre o meio em que se vive, compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem.

As representações sociais possuem dois aspectos essenciais na perspectiva da psicologia social: os processos responsáveis por sua formação; o sistema cognitivo que lhe é próprio. A relevância sociológica do estudo das representações sociais, desse modo, está no fato de que elas fundamentam práticas e atitudes dos atores uns em relação aos outros, ao contexto social e àquilo que lhes acontece.

Moscovici (1961) sistematiza tais fundamentos, recorrendo a dois processos que são como duas faces de uma mesma moeda: a objetivação, que esclarece como se estrutura o conhecimento do objeto, e a ancoragem.

1) A **objetivação** é uma operação imaginante e estruturante, que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações. Possui três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. Na construção seletiva, o sujeito se apropria das informações e dos saberes de um dado objeto que sofre triagem em função de condicionantes culturais. Na esquematização estruturante, uma estrutura imaginante reproduz de forma visível a estrutura conceitual, proporcionando uma imagem coerente e exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação. O resultado é o chamado esquema ou núcleo figurativo que permite concretizar o objeto - um saber sociocêntrico que permite servir às necessidades, valores e interesses do grupo. Na naturalização, a estabilidade do núcleo figurativo confere o *status* de referente e de instrumento para orientar percepções e julgamentos da realidade. É a parte mais sólida e estável a representação e gera o significado desta.

Ao recorrer à Piaget, Moscovici afirma que na objetivação, o trabalho ocorre em três etapas. Primeiro o sujeito seleciona e descontextualiza elementos do que vai representar, operando assim um enxugamento do excesso de informação, uma vez que não é possível lidar com o conjunto da informação transmitida. Essa informação sofre cortes com baseados na informação prévia, na experiência e nos valores de cada um. Uma vez feitos os recortes, recosturam-se os fragmentos num esquema que se torna o núcleo figurativo da representação, o qual, segundo Jodelet (1984), tende a apresentar um aspecto imagético como entre os adultos que também pensam com imagens. Tal aspecto constitui a quintessência da representação, seu cerne. Procedendo assim, aquele objeto que era misterioso foi devidamente destrinchado, recomposto, e

agora se torna algo efetivamente objetivo, palpável, começa a parecer natural. Assim, chega-se à fase da naturalização e completa-se o ciclo da objetivação.

2) A **ancoragem** é o outro processo, aquele que dá sentido ao objeto que se apresenta à compreensão. Trata-se da maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, convertendo-se em categoria e integrando-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto. O sujeito procede recorrendo ao que é familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade: trazê-la ao território conhecido de sua bagagem de conceitos e noções, ancorar aí o novo, o desconhecido, retirando-o “da sua navegação às cegas pelas águas” do não-familiar.

Na “objetivação”, materializa-se o abstrato, tornando-o concreto. As ideias são percebidas de modo real, o conceito transforma-se em imagem. Ocorre a passagem de conceitos e ideias para esquemas ou imagens concretas (supostos reflexos do real).

Na “ancoragem”, ocorre a inclusão do objeto numa hierarquia de valores, consolidando uma rede de significações em torno dele. Jodelet “afirma que a ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado - sejam idéias, acontecimentos, pessoas, relações etc. - a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas” (JODELET, 1984, p. 361-362). Para Moscovici, ancorar é classificar e denominar: coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Enfim, é estabelecer uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. Permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva. Na ancoragem ocorre o enraizamento da representação e sua integração cognitiva no sistema de pensamento já existente. É a inserção orgânica em um pensamento já constituído.

A ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados à títulos de pré-constructos para servir a novas elaborações. As representações sempre se constroem sobre o já pensado, utilizando a classificação, a categorização e a rotulação.

O processo de ancoragem relaciona-se dialéticamente a objetivação e articula três funções básicas: a cognitiva da integração da novidade, a

interpretativa dessa realidade e a orientação de condutas e relações sociais. Esse processo permite compreender como a significação é conferida ao objeto; como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; como se dá a sua integração em um sistema de recepção, como influenciam e são influenciadas.

4 A PESQUISA

Uma representação é sempre uma representação de algo para alguém. É sempre de caráter social. Essa colocação conduz a um *status* novo na identificação da realidade objetiva, que é definida mediante os componentes determinantes da situação e do objeto. Não existe realidade objetiva *a priori*, porque toda ela é representada, apropriada pelo indivíduo e seu grupo e reconstruída em seu sistema cognitivo, integrada a um sistema de valores que dependem de um contexto social e ideológico onde ela circula. Essa realidade apropriada reestruturada constitui a realidade mesma.

Tendo como base os processos de objetivação e ancoragem utilizados por Moscovici (1978) para sistematizar tais fundamentos, pode-se registrar a resposta do questionário semiestruturado da pesquisa como representações do grupo das professoras entrevistadas sobre a importância dos contos de fadas.

Segundo as entrevistas, os contos permitem que a criança se projete no outro, ato fundamental para ela abandonar o egocentrismo. Entre elas, 10% afirmam que eles contribuem através da fantasia para uma maior tolerância no cotidiano, acreditando que o melhor ainda está por vir. Eles ajudam a encarar a realidade e dão poderes aos ouvintes. Outros 20% recordaram experiências vividas ao afirmarem que eles deixam a imaginação livre para ser e para criar. A pesquisa revelou que 30% das professoras ainda associam as atividades da educação Infantil a uma preocupação pedagógica ao colocar que: “Contar histórias não é um ato simples, mas sim uma arte que pode ou não contribuir na aprendizagem da criança”.

Todas reconhecem a importância desse tipo de literatura: “A visão literária dos contos de fadas atualiza ou reinterpreta os conflitos de poder e de formação de valores através da mistura de realidade com fantasia, pois lidam com a sabedoria popular, com conteúdos essenciais das condições humanas, perpetuadas até hoje: amor, medo, carência, perdas, solidão, dificuldades e descobertas de ser criança”. Como elementos que estimulam o desenvolvimento infantil e desenvolvem “a imaginação, ajudam a construir valores; promover um aprendizado de maneira lúdica. Trabalham também a interação. Proporcionam prazer”. São “ricos em magia e fantasia, o que possibilita a criança fazer uma viagem no universo de heróis, princesas, bruxas, florestas e castelos, desenvolvendo assim a criatividade, a imaginação, a concentração e a empatia no momento em que as crianças sentem e vivem as situações das narrativas”.

Como formativos, a professora 11 ressalta que: “Existe uma força maior na figura do herói que sempre irá triunfar no final, não importa o quanto árduo tenha sido o seu caminho percorrido, no final os honestos e puros de coração sairão vencedores, levando a crer que a maldade não compensa, por maior que seja seu sofrimento e suas angústias, sempre existirá um conto de fadas capaz de lhe trazer a paz perdida”.

Em relação à primeira questão: Os contos de fadas funcionam como instrumentos para a descoberta de sentimentos como ódio, inveja, ambição, rejeição e frustração na vida da criança? Os contos de fadas influenciam na formação da personalidade infantil? Por quê?

Todas reconhecem o valor dos contos de fadas e completam que: “Os contos de fadas exercem uma influência muito benéfica na formação da personalidade, porque através da assimilação dos conteúdos, as crianças aprendem que é possível vencer os obstáculos e saírem vitoriosas, especialmente quando o herói vence no final”. “A descoberta do ódio, inveja, ambição e outros sentimentos negativos fazem com que a criança aprenda a diferenciar o certo do errado e entenda que precisamos de superação para buscar a felicidade. Sim, porque concretiza símbolos capazes de auxiliar o emocional”.

As respostas também demonstram certo receio quanto ao uso desse tipo de literatura: “Porque se não forem bem trabalhados, levam as crianças a pensar que a vida real pode também ser como nos contos de fadas”.

Em relação à segunda questão: Segundo o psicanalista Bruno Bettelheim (1980), os contos de fadas são a chave para ajudar as pessoas a desembaraçar os mistérios da realidade. A psicanálise afirma que os significados simbólicos dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. Você concorda com essa afirmação? Justifique.

“Os contos de fadas podem ser um suporte para várias situações, mas não somente a ‘chave’ para ajudar pessoas a desembarcar os mistérios da realidade. O amadurecimento emocional acontece pela interação que a criança desenvolve no processo de sua ação sobre o mundo”.

“Os dilemas enfrentados pelo homem nem sempre têm um bom final. O simples fato de trazer a mensagem da vitória do bem sobre o mal faz com que a criança faça a transposição para sua realidade atual”.

“Quando trabalhado de modo correto, ajuda as crianças a enxergarem que todos têm dificuldades e que as dificuldades podem ser superadas com esforço”.

“O significado simbólico, a fantasia, facilita a compreensão da criança desembaraçando os mistérios da realidade”

“Os contos de fada geralmente tratam de dilemas do nosso cotidiano e, muitas vezes, procuramos auxílio nos desfechos que possam nos amparar em decisões difíceis”.

“A criança ‘compacta’ esse aprendizado de forma intuitiva (por serem elementos sempre carregados de simbolismos) e isso contribui para seu desenvolvimento. Mas é necessário ressaltar, que esse desenvolvimento e amadurecimento são regulados diante das suas fases”.

Em relação à terceira questão: Como são trabalhados os contos de fadas em seu fazer pedagógico?

“Através da leitura, reconto, mudar final da história, criação de outros personagens, moral da história, ilustrações, teatro, fantoches, parte que mais gostou, filmes etc.”

“Estimulando as crianças a falarem sobre angústias, partilhar suas dúvidas e ansiedades sem se expor pessoalmente, não diretamente de si própria utilizando o recurso dos personagens e de uma situação fictícia como apoio”

“São trabalhados nas aulas de literatura e com ênfase que são histórias ‘inventadas’ e que devem ser tomadas como exemplo para a vida”

“Os contos são trabalhados semanalmente, e com sentido; procuro sempre trabalhar interdisciplinarmente”.

No cálculo da frequência das evocações sobre os contos de fadas - quarta questão - registram-se as evocações: fantasia (32); imaginação (16); crescimento (14); superação (12); valores (12); encantamento (11); sentimento (11); conhecimento (9); felicidade (8); criatividade (4); esperança (4); infância (4); ludicidade (3); liberdade (2); mistério (1). Essas evocações reforçam as opiniões colhidas no questionário.

Os contos de fadas não descrevem o mundo de acordo com a simples realidade objetiva, o que justifica a evocação fantasia e imaginação. Através de sua riqueza simbólica, descrevem a realidade subjetiva da mente humana. Isso os torna mais verdadeiros, pois faz refletir sobre os aspectos mais obscuros da psique, que não podem ser alcançados diretamente através do pensamento consciente.

Esse poder de atuação dos contos de fadas é maior ainda para o pensamento infantil, pois, se o adulto tem dificuldade em aceitar e enfrentar suas próprias incertezas expressas nas aventuras dos contos, a criança é imediatamente captada pela beleza e a linguagem utilizada, que muito se aproxima de seu próprio mundo inconsciente. Por isso, ao ouvir contos, o psiquismo da criança se desenvolve - evocação: crescimento e superação. Primeiramente, porque ela tem o desafio intelectual de compreender uma narrativa tão rica, intrincada e bem urdida como a dessas histórias, pedindo para ouvi-la várias vezes até alcançar esse objetivo. Também porque, dominando o conflito da história, ela está dominando seus próprios conflitos internos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas e a educação se entrelaçam. Os contos de fadas transmitem em suas histórias valores como a humildade e o respeito, além de formar, informar transmitir saberes, lições e principalmente, afeto - sentimentos

que deveriam reger todos os relacionamentos, as ações e vínculos. Todo conto de fadas possui uma mensagem significativa, um ensinamento, uma ideologia, indispensáveis na formação da personalidade, do caráter e da formação.

É importante ressaltar que a literatura infantojuvenil era considerada como um gênero secundário e vista pelo adulto como algo pueril, nivelada ao brinquedo ou útil forma de entretenimento. A presença da leitura infantil dos contos de fadas no contexto escolar representa um estímulo forte à aprendizagem da leitura, proporciona novas e diversificadas vivências afetivas, além de reorganização das percepções do mundo. Através dela, a criança passa a ter um repertório mais amplo de informações. A sua valorização é produto da sua função formativa com vistas à consciência. A diversificação de gêneros, tema e modalidades literárias pode aprimorar a capacidade da criança em seus processos de leitura, estimulando novas possibilidades de imaginação e novas descobertas.

A escola sempre teve a função de reproduzir aspectos sociais para que os alunos obedecessem aos padrões ideais. Hoje, ela tem a função de transformar a sociedade, revendo esses valores, padrões e ideais pregados por uma educação normativa. O professor deve estar consciente que ler histórias para crianças não é só propor uma aprendizagem, mas propor que as crianças se tornem leitoras, andando por um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Ler histórias para criança é sempre oportunizar que elas possam sorrir e dar gargalhadas com situações vividas pelos personagens, com ideias de um conto ou com o jeito de escrever do autor, sendo, então, um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeiras e de fruição. É também suscitar o imaginário, ter a curiosidade solvida, responder a tantas perguntas e encontrar outras ideias para solucionar questões que incomodam o ser humano durante a infância como os personagens fizeram.

A função da literatura é primordialmente proporcionar a navegação, a aventura, a criação. Para tanto, é fundamental a mediação do professor como estimulador. A escola deve sempre estar atenta às novas transformações para poder rever seu conhecimento de mundo e perceber que a literatura infantil surge como um agente capaz de transformar o indivíduo.

As histórias apresentadas nos contos de fadas são vistas pelas crianças como a garantia da segurança de que se pode brincar com temas

próprios da sua realidade, sem que precise expor seus medos, rivalidades e ansiedades. Pelo encanto que produzem e pela importante função afetiva que têm para crianças, jovens e adultos, os contos de fadas deveriam ser retomados pela escola não apenas em momentos esporádicos e descomprometidos de leitura, mas como uma parte da herança cultural da humanidade sobre a qual os alunos possam pensar e agir das mais diferentes formas - em atividades plásticas, simbólicas, cênicas, de leitura, escrita e tantas outras quanto à realidade de cada sala de aula, nas diversas faixas-etárias, possa propor como desafio a pais e educadores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ABRIC, Jean Claude (Org.). **Práticas sociales y representaciones**. Presses Universitaires de France, 1994. Ediciones Coyoacan, S. A. de C.V.

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2001.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar.1994.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CADEMAROTI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARUSO, Carla. **A importância da literatura na formação da criança.** Disponível em: <<http://www.riobranco.org.br/brasil/soe/caruso.htm>>. Acesso: 03 abr. 2005.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia de amor:** a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Gente, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira:** séculos XIX e XX. 4. ed. São Paulo: USP, 1995.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos:** e outros episódios da história cultural francesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia.** Rio de Janeiro/São Paulo: Forense, 1986.

DIOGO, Américo Antonio L. **Literatura infantil:** histórias, teoria, interpretações. Porto: Porto, 1994.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes.** 10. ed. São Paulo: Companhia Das Letras, 1998.

GRANADEIRO, Cláudia. Histórias para contar. **Revista Veja**, Rio de Janeiro, 31 out. 2001. Guia Filhos. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/311001/p_130.html>. Acesso em: 23 maio 2011.

GUTZAT, Barbel. Os contos de Grimm. **Revista de Letras**, Ceará, v. 11, n. 2, jul./dez., 1986.

JODELET, D. Reflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale em psychologie sociale. Les représentations. In: SCHIELE, B.; BÉLISE, C. **Communication Information**, v. VI, n. 2-3, 1984

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RAMOS, Magda Maria. **A literatura como fruição na escola**. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~neitzel/literinfantil/magda.htm>>. Acesso em: 6 mar. 2005.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

TAVARES, Hênio. **Teoria literária**. 5. Ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

TAYLLE, Yves de La. In: PIAGET; VYGOTSKY; WALLON. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes/ Ática, 1987. Cap. III; VI.

_____. (1896-1934). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**: Problemas a serem resolvidos ou oportunidades de aprendizagem. Disponível em: <http://www.ded.ufla.br/docs/Os_conflitos_interpessoais_na_escola.doc>. Acesso em: 15 maio 2005

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985

WARNER, Marina. **Da fera à loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. Tradução de Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Iniciais do nome: _____ Graduação: _____ Profissão: _____

O presente trabalho tem a intenção de mostrar a relevância dos contos de fadas para o desenvolvimento infantil; não somente como contribuição para o aprendizado e entretenimento, mas também para o desenvolvimento psíquico, contribuindo na resolução de problemas internos, constituição da subjetividade e de uma personalidade sadia. Pretende-se ainda demonstrar a importância desses contos para o desenvolvimento do imaginário.

QUESTIONÁRIO

- 1) Os contos de fadas funcionam como instrumentos para a descoberta de sentimentos como ódio, inveja, ambição, rejeição e frustração na vida da criança? Eles influenciam na formação da personalidade infantil? Por quê?
- 2) Segundo o psicanalista Bruno Bettelheim, os contos de fadas são a chave para ajudar as pessoas a desembaraçar os mistérios da realidade. A psicanálise afirma que os significados simbólicos dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. Você concorda com essa afirmação? Justifique.
- 3) Como são trabalhados os contos de fadas em seu fazer pedagógico?
- 4) Nomeie quatro palavras que descreva os contos de fadas para você:

ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresento a aluna MARY CELINA BARBOSA DO NASCIMENTO, estudante do 6º período do curso de pedagogia do Instituto Superior de Educação Dona Itália Franco, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Ela está realizando o trabalho de conclusão de curso intitulado: *Fadas, bruxas, princesas e heróis: representações sobre o imaginário infantil* e necessita aplicar um questionário pesquisa sobre o tema.

Contando com sua ajuda, despeço-me

Telma Jannuzzi da Silva Lopes

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: QUANDO A CRIANÇA É O ALVO

Elisangela Conceição

RESUMO

Os índices de violência contra a criança em ambientes domésticos, conforme informações do Instituto São Paulo Contra a Violência⁴ no ano de 2009, registrou um aumento de **cento e oitenta e três por cento** na cidade de São Paulo em comparação com as demais cidades do Estado.

A questão da violência contra a criança e o adolescente torna-se cada vez mais presente em nosso cotidiano e isso tem permitido um aumento da visibilidade desse fenômeno, merecendo uma reflexão por todos nós.

Palavras-chave: criança, violências, família.

INTRODUÇÃO

Diante disso, a questão problema que fica é: **quais os fatores que levaram as famílias de Itaquera no ano de 2009 à prática de agressão contra crianças?** Para isso temos como objetivos verificar os tipos de violência mais frequentes dos casos atendidos pelos Conselhos Tutelares de Itaquera, Guaianases e J. Bonifácio, na Vara da Infância de Itaquera, identificar o perfil das famílias envolvidas nos referidos casos e, com base nos dados obtidos, conhecer as causas mais frequentes de violência contra criança.

⁴ O Instituto São Paulo Contra a Violência - ISPCV, com sede e foro na cidade de São Paulo, é formado por associações empresariais, instituições acadêmicas, associações comunitárias e organizações da mídia, é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, com o objetivo desenvolver políticas, programas e ações, para controlar e reduzir a criminalidade e a violência no Estado de São Paulo. Surgiu a partir do Seminário São Paulo Sem Medo, em 1997, que resultaram vários projetos, um deles o disque denúncia, no qual a população pode denunciar através do 0800-15-63-15 qualquer tipo de crime, com garantia total de anonimato.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Martinelli (1999), é um instrumental que possibilita conhecer a realidade social do indivíduo. A técnica utilizada foram questões semiestruturadas, o que Chizzotti (1991) classifica *“que a coleta de dados interage com o sujeito num processo de idas e voltas nas diversas etapas da pesquisa”* (p.121).

O universo da pesquisa compreendeu a Vara da Infância de Itaquera e os Conselhos Tutelares de Itaquera, José Bonifácio e Guaianases.

Os sujeitos da pesquisa foram uma Assistente Social da Vara da Infância e Juventude da região de Itaquera, e três Conselheiros Tutelares de Itaquera, de José Bonifácio, e de Guaianases. Além da observação participante, constituinte do processo de abordagem que possibilita uma aproximação entre o objeto e o sujeito.

As raízes e as expressões da violência são múltiplos, de modo que a pesquisa se direcionou a partir dos conceitos históricos de família de acordo com as contribuições de autores como Bruschini (2000) e Faleiros (2008). Para contextualizar os direitos da criança conquistados historicamente, apoiamo-nos em Lorenzi (2007) e Mendonça (2002). Para fundamentar a conquista dos direitos usamos alguns artigos da Lei 8.069/90, alterada em 2009, referentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente. E no que refere se aos tipos de violência utilizamos Azevedo e Guerra (2000b) e Faleiros (2008).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica buscará aprofundar o fenômeno da violência doméstica no âmbito familiar. Ressaltando que ela configura-se sempre que houver violação dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, especificados e garantidos na Constituição da República no seu artigo 227, e afirmado no art. 4º pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tais como à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao

respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além do direito de estar a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão.

1.1. Conceitos históricos

Regressando na História da criança, verificamos o quanto a mesma era descaracterizada, enquanto sujeito de direito, e vista como homem em miniatura, não lhe cabendo a característica peculiar da pessoa em desenvolvimento.

A história da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar. Quanto mais atrás regressamos na História, mais reduzido o nível de cuidados com as crianças, maior a probabilidade de que houvessem sido assinadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente. (Demaue, 1975, apud Faleiros, 2008, p.16)

Fazendo um resgate na história da criança e da família, nos deparamos com situações adversas que nos faz entender melhor essa visão de Demaue.

De acordo com Faleiros (2008), em Atenas, o serviço militar durava dois anos e somente se iniciava aos 18 anos de idade. Antes disso, a educação doméstica e em escolas de grandes mestres predominava na vida da criança de elite. As mulheres atuavam apenas na esfera doméstica, e as meninas, fortalecidas por exercícios físicos desde a infância mais precoce, casavam-se aos 14 ou 15 anos de idade.

No Império Romano, meninos e meninas permaneciam juntos, protegidos por seus deuses Lares, até os doze anos de idade. A partir daí, separavam-se: a eles, destinava-se a vida pública, o aprimoramento cultural, militar e mundano. A elas, o casamento, no mais tardar aos 14 anos. Também essas regras se aplicavam à nobreza. A plebe e aos escravos restavam os trabalhos subalternos.

A Idade Média encerra o indivíduo nos limites territoriais do feudo, onde ele pode contar com a comunidade, mas é também por ela vigiado. A partir de uma

releitura de Aristóteles, propõe-se a divisão das idades humanas, para fins de educação, em períodos de sete anos. A infância duraria até os sete anos de idade; a puerilidade até os 14 anos de idade; a adolescência, até os 21. Para Isidoro, a adolescência prolongava-se até 35 anos de idade. Apesar dessas delimitações cronológicas, a caracterização da infância como um estágio oposto ao da idade adulta não existia.

Segundo Bruschini (2000, p. 52-53)

“[...] partindo do século XV ao XIX, nota-se que a família é uma instituição mutável visto que na família aristocrática, detentora do poder, as relações eram fundamentadas na transmissão da vida, na conservação dos bens, na perpetuação da prática de um ofício, na ajuda mútua, na proteção da honra e da vida em caso de crise, atribuindo pouco valor a privacidade, domesticidade, cuidados maternos, amor romântico, relação íntima com a criança.

Já na família camponesa não se conhecia o âmbito privado, tinha relação comparativa à família aristocrática devido a não caracterização por intimidade ou intensidade emocional, nas relações entre pais e filhos. A unidade básica da vida camponesa não era a família conjugal, mas a aldeia.

No entanto, com ascensão da burguesia, a privatização da instituição familiar e a passagem das funções socializadoras para o âmbito mais restrito do lar burguês, constitui-se um novo modelo estrutural familiar, deixando de ser uma unidade econômica, para se tornar um lugar de refúgio, de afetividade, onde se estabelece relação de sentimentos entre o casal e o filho.”

Segundo as transformações estruturais dessa instituição, a família trabalhadora não era um ninho de domesticidade, já que a sobrevivência dos membros da mesma dependia de sua inserção no trabalho. Crianças e jovens de ambos os sexos adquiriam independência através do trabalho na família onde eram praticamente socializadas. Mediante as diversificações da instituição família, é relevante considerar as transformações do cenário familiar, na atual conjuntura

sócio-histórica e econômica, já que se distancia cada vez mais do modelo tradicional de família e seus membros constituintes mãe, pai e filhos. A independência financeira da mulher, o advento do divórcio, a formação de família combinada, a formação de famílias através da união homoafetivas, etc., constituem o novo cenário da família contemporânea.

Diante das transformações ocorridas na instituição família e suas alterações comportamentais, viabilizam um melhor entendimento no que se refere às novas modalidades de expressão de violência doméstica que a humanidade pratica contra suas crianças e adolescentes, sendo que as raízes desse fenômeno também estão associadas ao contexto histórico, social, cultural, e político em que se insere e não pode ser compreendida somente como uma questão decorrente de conflitos interpessoais entre pais e filhos (AZEVEDO & GUERRA, 1998a).

Segundo Faleiros (2008), no Brasil o cenário da criança e do adolescente reproduz a condição da criança européia para a nascente elite portuguesa, assim como os índios e escravos no recorte feito entre o período de seu descobrimento em 1500 a 1822 quando o Brasil era uma colônia; o cuidado com a criança indígena, quando realizado, era feito por padres jesuítas com objetivo de batizá-las e incorporá-las ao trabalho.

No período da escravidão a criança cativa, mesmo depois da Lei do Ventre Livre, em 1871, podia ser utilizada pelo senhor desde os oito até os vinte e um anos de idade, se mediante indenização do Estado, não fosse libertado. Antes dessa lei começavam bem cedo a trabalhar ou serviam de brinquedos para os filhos do senhor.

A criança é assegurada de proteção integral adotada no final do século XX, no entanto o disciplinamento e dominação são perpetuados historicamente.

1.2. Direitos conquistados historicamente

A criação da primeira entidade internacional de apoio à criança surge em 1919 na Inglaterra, tendo como missão proteger e cuidar das crianças vítimas da I Guerra Mundial. A entidade, chamada "Save the Children" ('Salvem as

Crianças'), foi fundada pela pacifista inglesa Eglantyne Jebb com a finalidade de arrecadação de dinheiro para envio de alimento às famílias europeias empobrecidas pela guerra. A inspiração de reconhecer proteção especial para a criança e adolescente, portanto, não é nova. A Declaração de Genebra de 1924 determinou a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial. Em 1948, na Assembléia Geral das Nações Unidas, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos; em seu artigo primeiro a Declaração estabelece que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direito, são dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas as outras com espírito de fraternidade”. (BRASIL, 2010b)

De acordo com a autora Mendonça, nesse momento não houve um olhar em especial às necessidades que a criança tem em relação ao adulto; apenas uma década após ter sido declarado que todo homem nasce livre e igual de direito é que se legitima o direito da criança.

[...] a criança ainda continuou a ser vista como um semi-adulto e não como um ser humano completo, com necessidades próprias. A legislação, por exemplo, não fazia distinção entre crianças e adultos. O crescente interesse pela problemática das crianças e adolescente, fez com que, no século passado, em 1959, as Nações Unidas editassem a Declaração Universal dos Direitos da criança. (MENDONÇA, 2002, p.148).

Na América Latina até 1927 não existia nenhuma lei que amparasse o direito da criança e do adolescente vítima de maus-tratos: não há registro de qualquer intervenção estatal em termos de políticas de atendimento à criança e ao adolescente. Nesta época, as iniciativas estavam ligadas à Igreja Católica ou a outras organizações de caráter privado. A primeira iniciativa de proteção ao menor foi no Brasil em 1922, no Distrito Federal, então Cidade Rio de Janeiro: foi criado um estabelecimento público de atendimento a menores, e apenas em 1927 é redigido o primeiro Código de Menores da lavra do juiz José Cândido de

Albuquerque Mello Matos, que representou o primeiro código sistêmico do país, recebendo o nome do autor do projeto (Código Mello Mattos), Decreto 17.943/27.

1.2.1 Direito do menor

Segundo Mendonça (2002, p.144), o Código de Menores de 1927 consolidou toda a legislação brasileira sobre crianças que até aquele momento era aplicada à legislação procedente de Portugal, da época imperial. De acordo com a Doutrina do Direito do Menor, os objetivos eram legislar sobre criança de 0 a 18 anos que estavam em situação de abandono, não possuísem moradia certa, ou se os pais fossem desaparecidos, ignorados, qualificados de vagabundos, declarados incapazes de prover economicamente as necessidades de seus filhos. Nesse sentido a lei abrigava os dispositivos chamados efeitos de ausentes, cujo pátrio poder se tornaria disponível.

As crianças inseridas em uma família que obedecesse aos moldes socialmente aceitáveis continuariam tendo seus direitos protegidos pelo Código Civil Brasileiro. Se os pais descumprissem qualquer das obrigações atribuídas a eles pelo Código Civil ou se criança apresentasse uma conduta tida como antissocial, a tutela passava do Código Civil para o Código de Menores, e dos pais para o juiz de menores.

O Código de Menores não era aplicado a todas as crianças, mas apenas àquelas tidas como estando em situação irregular. "Situação irregular foi o termo encontrado para as situações que fugiam ao padrão normal da sociedade saudável em que pensava viver" (PORTO, 1999, apud MENDONÇA, 2002, p.144). O código definia já em seu artigo 1º, a quem a lei se aplicava: "O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código" (Decreto n. 17.943 A, de 12 de outubro de 1927).

1.2.2 Proteção ao menor em situação irregular

Promulgado no Ano Internacional da Criança, em 10 de outubro de 1979, o Código de Menores de 1979, lei 6.697/79, adotou a doutrina de Proteção ao Menor em Situação Irregular, onde o juiz de menores estava autorizado a aplicar as medidas cabíveis se o menor de 18 anos estivesse classificado em algumas situações de irregularidade que envolvia os casos de abandono, vítima frequente maus-tratos, a prática de infração penal, desvio de conduta, falta de assistência ou representação legal.

Pela legislação que vigorou no Brasil de 1927 a 1990, o Código de Menores, particularmente em sua segunda versão, todas as crianças e jovens tidos como em perigo ou perigosos (por exemplo: abandonado, carente, infrator, apresentando conduta dita antissocial, deficiência ou doente, ocioso, perambulante) eram passíveis, em um momento ou outro, de serem enviados às instituições de recolhimento. Na prática isto significa que o Estado podia, através do juiz de menor, destituir determinados pais do pátrio poder através da decretação de sentença de "situação irregular do menor". Sendo a "carência" uma das hipóteses de "situação irregular", podemos ter uma ideia do que isto podia representar em um país, onde já se estimou em 36 milhões o número de crianças pobres. (ARANTES, 1999, p.258).

Conforme os autores acima o Código de 1979, como o de 1927, teve uma visão que correspondia aos conceitos vigentes da época e tinha como objetivos legislar sobre as crianças menores de dezoito anos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, cujos pais não correspondiam aos padrões exigidos pela sociedade. A lei era aplicada como um instrumento de controle social da infância vítima de omissão da família, da sociedade e do Estado. O código não conduz à prevenção, só cuidava dos conflitos instalados.

1.2.3 Abertura democrática e o ECA

Segundo Lorenzi (2007), com o fim da ditadura nos anos 80 e as lutas de movimentos sociais pela democracia e pelos direitos civis, os movimentos que questionavam o autoritarismo ganharam voz e espaço. A mobilização em torno da questão infanto-juvenil reuniu os defensores das crianças e adolescentes num movimento nacional para garantir a eles o direito de, no mínimo, andar nas ruas e ficar com as famílias, independentemente da situação financeira. Com a redemocratização do Brasil em 1985, o movimento por uma infância e juventude permeada de direitos começou a ganhar mais força. Instalada a Assembleia Nacional Constituinte em 1987, organizou-se um grupo de trabalho comprometido com a questão da criança e do adolescente, cujo resultado concretizou-se no artigo 227 da Constituição Federal, que introduz conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas, trazendo os avanços da normativa internacional para a população infanto-juvenil brasileira.

Promulgado em 05 de outubro de 1988, esse artigo garantiu às crianças e adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral; além de protegê-los de forma especial, através de dispositivos legais diferenciados, as crianças passaram a ser protegidas contra negligência, maus tratos, violência, exploração, crueldade e opressão. Ele foi à base para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em 20 de novembro de 1989, na Assembleia Geral das Nações Unidas, foram afirmados os Direitos da Criança através de uma convenção. Esse instrumento foi aceito na história Universal dos Direitos Humanos por todo o mundo e oficializada como lei internacional; somente dois países não ratificaram a convenção: Estados Unidos e Somália. A Declaração Universal dos Direitos Humano das Nações Unidas proclama que a criança na infância tem direito a cuidados e assistência especiais, recomenda ainda que a criança, para o seu pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família em ambiente de felicidade, amor e compreensão. Conforme assinalado na Declaração dos Direitos da Criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, esta necessita de proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento.

Em 1989, integrantes de várias áreas da sociedade civil, do Ministério Público, do Judiciário e dos órgãos governamentais começam o movimento dando o início de toda uma articulação, mobilização e colaboração nacional na construção do Estatuto da Criança e do Adolescente. Foi um movimento nacional, com ramificações e peculiaridades espalhadas pelo país. Conforme Rizzine “formada uma comissão redatora para o texto de lei, seus artigos correram o país, sendo exaustivamente debatidos e negociados por plenárias, compostas por representantes de entidades dedicadas à infância”. (RIZZINE, 2000, apud MENDONÇA, 2002, p. 77).

1.2.4 Proteção integral

Segundo Lorenzi (2007), uma das coordenadoras do Portal Pró-Menino, a publicação do Estatuto (Lei 8.069/90) ocorreu em 13 de Julho de 1990, concretizando assim uma grande conquista da sociedade brasileira. A produção desse documento de direitos humanos ressalta o que há de mais extraordinário na normativa internacional em respeito aos direitos da criança e do adolescente. Com essa nova lei impossibilita-se a interferência arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens.

“[...] há ainda um longo caminho a ser percorrido antes que se atinja um estado de garantia plena de direitos com instituições sólidas e mecanismos operantes. No entanto, pode-se dizer com tranquilidade que avanços importantes vêm ocorrendo nos últimos anos, e que isto tem um valor ainda mais significativo se contextualizado a partir da própria história brasileira, uma história atravessada mais pelo autoritarismo que pelo fortalecimento de instituições democráticas. Neste sentido, a luta pelos direitos humanos no Brasil é ainda uma luta em curso, merecedora da perseverança e obstinação de todos os que acreditam que um mundo melhor para todos é possível”. (LORENZI, 2007).

A Constituição Federal Brasileira no artigo 227, o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 4º, e as Normativas Internacionais, adotadas pela

Assembleia Geral em 20 de novembro de 1959, e reconhecida na Declaração dos Direitos Humanos, abrangem a universalidade dos direitos humanos e os direitos peculiares à pessoa em desenvolvimento, referem-se e definem os direitos da criança e do adolescente bem como os responsáveis por garanti-los.

Conforme autores acima citam, a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente pela primeira vez aborda a questão da criança como prioridade absoluta onde as particularidades, e a sua proteção, passaram a ser respeitadas, e a responsabilidade estende-se da família para a sociedade civil e ao Estado. A materialização dessa lei colocou em evidência a criança e o adolescente como sujeito de direito. A partir desse momento, passa a haver uma preocupação com a criança e com instrumentos Jurídicos que possam a garantir o respeito aos direitos da criança e do adolescente. A conquista desses direitos surge com esforço conjunto da sociedade civil e das comunidades empenhadas na defesa e promoção social das crianças e adolescentes.

1.2.5 Políticas de atendimento

Dentre as políticas públicas direcionadas à Criança e ao Adolescente, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) fundamenta sua atuação amparando em âmbitos legais o público acima citado, frente à prevenção e a repressão à violência, seja ela no ambiente intra ou extra-familiar. A política de atendimento se faz através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, destacando como linhas de ação, dentre outras, políticas sociais básicas, políticas e programas de assistência social e serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão.

1.2.6 Direitos fundamentais

Em diversos momentos os dispositivos da lei nº 8.069 trazem os direitos essenciais à criança e ao adolescente. Por exemplo, o artigo 5º, no qual é colocado que:

“Nenhuma criança ou adolescente será exposta a qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão e deverá ser puido, na forma da lei, qualquer atentado que possa ocorrer, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. (BRASIL, 1990).

Conforme o artigo 98, do Estatuto os direitos da criança e do adolescente são assegurados sempre que forem ameaçados ou violados; por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; em razão de sua conduta. A violação desses direitos constitui-se, em violência delituosa, definida pelo Código Penal. (BRASIL, 1990).

1.2.7 Medida específica de proteção

O Estatuto da Criança e do Adolescente preconizou a proteção em dois artigos, sendo um o artigo 98 citado acima que trata da violação ou omissão dos direitos garantidos por lei. Já o artigo 101, prevê medidas específicas de tratamento para os que infringirem a lei, no sentido de garantir que a criança permaneça em seu lar sem sofrer agressões, onde a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; inclusão em programa comunitário ou oficial, de auxílio à família, à criança e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a

alcoólatras e toxicômanos; abrigo em entidade; colocação em família substituta. (BRASIL, 1990, art. 101).

1.2.8 Aplicação da lei 8.069/90 em caso de agressão

O Estatuto preocupa-se ainda com a punição para aquele que atentar contra os direitos fundamentais da criança e do adolescente e, conseqüentemente, para os que promoverem o mau trato infantil. Em seu artigo 17, o Estatuto apresenta o direito ao respeito, esclarecendo que o mesmo consiste na

“inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente e que essa inviolabilidade abrange a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias, e das crenças, dos espaços e dos objetos pessoais”. (BRASIL, 1990, art. 17).

Quanto à responsabilização dos pais para com suas crianças e adolescentes, o Estatuto em seu artigo 22 estabelece que, “incumbe aos pais o dever de sustento, guarda e educação dos filhos, cabendo-lhe ainda, a obrigação de cumprir e fazer as determinações judiciais”. O não cumprimento injustificado dessa determinação caracteriza também uma forma de maltrato infantil que pode ser punida até com a suspensão ou perda do poder familiar, decretadas judicialmente nos termos do artigo 24; a perda e a suspensão do poder familiar também serão decretadas judicialmente quando há ocorrência do abuso do exercício do poder familiar, o que pode trazer consequências aos filhos; uma condenação criminal que exceda dois anos de prisão também é um argumento negativo, mostrando a falta de capacidade para o exercício do poder familiar. Sendo que a suspensão do poder familiar pode ser revogada e pode ser extinta definitivamente em situações como morte dos pais ou do filho, emancipação, maioridade, adoção e perda em virtude de decisão judicial.

1.2.9 Medidas pertinentes aos maus-tratos

Qualquer criança ou adolescente que esteja sob a responsabilidade dos pais ou demais responsáveis pode ser vítima de maus tratos, acarretando prejuízos incalculáveis e muitas vezes irreparáveis, por serem totalmente indefesas. Neste sentido, verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual imposto pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar como medida cautelar o afastamento do agressor da moradia comum. São medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis: encaminhamento a programa oficial ou comunitário de promoção à família; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; encaminhamento a cursos ou programas de orientação; obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar; obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado; advertência; perda da guarda; destituição da tutela; suspensão ou destituição do pátrio poder. (BRASIL, 1990, art. 129-130).

Buscando dar maior efetividade ao seu cumprimento, o Estatuto estabeleceu norma que obriga qualquer conhecedor de maus tratos contra a criança e o adolescente, principalmente os profissionais de diversas áreas como a saúde e a educação, a comunicar o fato ao Conselho Tutelar ou órgão competente respectivo, descrito no artigo 245. Sendo que o artigo 13 também traz que nos casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos infligidos contra a criança ou adolescente, estes deverão ser obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar sem prejuízo de outras providências legais. O Conselho Tutelar é o órgão criado pelo próprio Estatuto com a finalidade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

O governo do Estado de São Paulo em 2000, através do projeto de Lei 10.498, estabeleceu a obrigatoriedade da notificação de maus-tratos contra as crianças e adolescentes. A portaria no 1968/2001 do Ministério da Saúde torna obrigatória às instituições públicas de saúde ou conveniadas ao SUS, em todo o território nacional, o preenchimento da Ficha de Notificação Compulsória de Maus-tratos Contra Crianças e Adolescentes, a qual deve ser encaminhada aos órgãos competentes.

“[...] Os maus-tratos contra meninos e meninas que ocorrem no interior das famílias só irão realmente diminuir quando as ações de prevenção, proteção e responsabilização forem realmente eficazes. Dentre elas, a prevenção parece ser a mais importante, pois pode até mesmo, através da informação, levar a uma mudança no imaginário social quanto ao tratamento a ser dispensado aos meninos e às meninas [...] existe ainda uma preocupação em se dar atendimento não só à vítima do mau-trato infantil, mas sempre que possível, também ao agressor. Muitas vezes, aqueles que promovem as agressões são pessoas inseridas em uma comunidade, que trabalham e têm vida social satisfatória. A falta de informação ou dificuldades emocionais e econômicas, é que em muitos casos, transforma cidadãos pacatos em agressores. O tratamento dessas pessoas tem o importante objetivo de manter as crianças em seu ambiente familiar, evitando a reincidência de agressão ou transferência das crianças para abrigos ou família substituta”. (MENDONÇA, 2002, p.169, 171).

Segundo Mendonça (2002, p. 169-171), a ação para enfrentamento dos maus-tratos infantis está na prevenção, proteção e na responsabilização dos agressores; ela destaca a prevenção como uma medida eficaz e que é possível transformar a concepção da sociedade através do esclarecimento e apoio à família em situação de vulnerabilidade social, garantindo desta forma a proteção da criança e a permanência dela no convívio familiar, e impedindo que sofram ato de agressão. Seguramente que o Estatuto é um avanço, em instrumento de normas e também de políticas sociais, sem dúvida é significativo quando se trata de garantia de direitos individuais, coletivos e a liberdade fundamental das crianças e dos adolescentes. Principalmente por prever instrumentos efetivos para sua concretização, como os Conselhos de Direitos, os Conselhos Tutelares. No entanto ainda é desconhecida da maioria da população e também entre profissionais que atuam nas diversas áreas, o que certamente é uma barreira para que a alteração introduzida pelo Estatuto seja legitimada.

“Se nascermos numa sociedade que nos ensina certos valores morais - justiça, igualdade, veracidade, generosidade, coragem, amizade, direito à felicidade e, no entanto, impede a concretização deles porque está organizada e estruturada de modo a impedi-los, o reconhecimento da contradição entre o ideal e a realidade é o primeiro momento da liberdade e da vida ética como recusa da violência. O segundo momento é à busca de brechas pelas quais possa passar o possível, isto é, uma outra sociedade, que concretize no real aquilo que a nossa propõe no ideal... O terceiro momento é o da nossa decisão de agir e da escolha dos meios para a ação. O último momento da liberdade é a realização da ação para transformar um possível num real, uma possibilidade numa realidade.” (CHAUÍ, 1994, p.365, apud SOUZA, 2010).

1.2.10 A criança e os tipos de violência doméstica

A industrialização e o crescimento urbano acelerado desencadeiam a linha de produção em série e a intensa exploração do trabalho infanto-juvenil. De uma realidade do capitalismo industrial de meados do século XX em que as crianças trabalhavam por mais de 16 horas, avançamos ao final do século XX, para um paradigma de proteção integral. Embora ampla e consistentemente regulamentação legal dos direitos fundamentais garantidos à criança e ao adolescente e os demais direitos agregados no Estatuto da Criança e do Adolescente venham sendo lamentavelmente violados. Os maus tratos, violência e abandono marcam a trajetória da infância pobre no Brasil.

Crianças e adolescentes foram inseridos em um processo sociopolítico de trabalho precoce, futuro subalterno, controle político, disciplina e obediência vigiada, quando que, ao olhar de hoje, mostram-se completamente inadequados para o desenvolvimento de crianças e adolescentes saudáveis.

No conceito de Azevedo & Guerra (1998), a violência doméstica contra a criança representa:

“Todo ato de omissão, praticado por pais, parente ou responsável, contra a criança que - sendo capaz de causar danos físico, sexual ou psicológico a vítima – implica de um lado uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da

infância, isto é uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeito e pessoas em condições peculiares de desenvolvimento." (AZEVEDO & GUERRA, 1998, apud FERREIRA, 2002 p.32-33).

A violência contra crianças e adolescentes é praticada de várias maneiras, por diferentes autores e atores e em distintos lugares. É necessário distinguirmos a diferença entre violência doméstica e familiar. Pois não são sinônimos, sendo que a violência doméstica é o lugar onde ela ocorre, na casa, no lar, e já a violência familiar se refere os laços parentais entre cônjuges, entre pais e filhos, entre irmãos, com parentes idosos, habitantes ou não da mesma casa.

Buscando um melhor entendimento sobre as diversas formas de agressão e seus atores, é expressivo descrever e agregar no contexto as relações intra e extra-familiar para identificarmos quem são os autores sobre as diversas formas de agressão.

Sendo as relações com a violência intra-familiar aquelas praticadas por pais ou responsáveis, como parentes mais ou menos próximos dos vitimizados (irmãos, cunhados, tios, primos entre outros). Já as relações de violência extra-familiar são divididas por grau de conhecimento e de convivência, pois nas relações entre agressor e o violentado a prática da agressão pode ser estar ligada a familiares (filho do padrasto, segundo marido da avó, namorado da tia ou da irmã), conhecidos (morador da mesma casa ou mesmo terreno, vizinho, professor ou outro profissional, religioso, amigo da família, patrão, comerciante do bairro, etc) e, finalmente, por um desconhecido da vítima.

De acordo com Faleiros (2008) existem diversas formas de violência doméstica contra criança, sendo as mais usuais:

Violência estrutural: é a expressão da desigualdade, é a falta de equipamentos, a fila de espera, a falta de material, os horários inadequados de atendimento, a ausência de profissionais no trabalho e outras questões que conduzem ao não atendimento, ao atendimento precário e ao desrespeito dos

direitos. É o alto índice de mortalidade de crianças e adolescentes, ligados ao tráfico de drogas, atuação de gangues e extermínio de adolescentes em conflito com a lei.

Essa violência retrata o descomprometimento das políticas públicas, tornando o Estado um dos principais responsáveis pela violência estrutural.

Violência simbólica: é cultura de inferiorização de gênero, de raça, de classe

social e de geração. Exemplo: “todo o adolescente é revoltado”.

Violência institucional: é a falta de cuidados de quem deveria proteger, estando associada às condições específicas dos locais onde ocorrem como instituições de saúde, escolas, abrigos.

Violência física: é a mortificação do corpo, são as relações de poder que se expressam nos atos violentos com uso da força física de forma intencional, não accidental, pratica por pais ou responsáveis, familiares ou pessoas próximas da criança ou do adolescente; é retratada com marcas que ficam principalmente no corpo como machucados e lesões, ferimentos, fraturas, queimaduras, traumatismo, hemorragias, escoriações, lacerações, arranhões, mordidas, equimoses, convulsões, inchaços, hematomas, mutilações, desnutrição, disciplina física abusiva (tapas, surras e agressões com qualquer tipo de objeto, privações físicas de comer e de beber, confinamentos e outros) e até a morte.

Violência psicológica: é a destruição da autoestima do outro, é o poder exercido através de atitudes de mando arbitrário, são agressões verbais, de regras excessivas, chantagens, ameaças (inclusive de morte), humilhações, desvalorização, estigmatização, desqualificação, rejeição, isolamento, exigência de comportamento éticos inadequado ou acima das capacidades e de exploração econômica sexual.

Violência sexual é o uso perverso da sexualidade do outro; ela pode acontecer de várias formas através do contato físico, ou seja, por meio de carícias não desejadas, penetração oral, anal ou vaginal, com pênis ou objeto, masturbação forçada, dentre outros, e sem contato físico por exposição obrigatória e material pornográfico, exibicionismo, uso de linguagem erótica, etc.

Negligência e abandono: é a negação da existência, é uma relação entre adultos e criança ou adolescentes baseadas na omissão, rejeição, descaso, indiferença, descompromisso, desinteresse. Os dados estatísticos de serviços de proteção à assistência a criança e adolescentes disque-denúncia e SOS, relatam que negligência é uma das formas de violência mais frequentes.

Há muitas formas e graus de negligência: o abandono (forma extrema), crianças não registradas, pais que não reconhecem sua paternidade, crianças “deixadas entregues dadas sem papel passado” a familiares, conhecidos, crianças “pingue-pongue”, que circulam de “mão em mão” e que “não são de ninguém”, crianças e adolescentes que assumem responsabilidades de adultos (cuidando de si próprios e/ou de irmãos pequenos, que assumem todas as tarefas domésticas, que contribuem com a renda familiar e/ou se sustentam através da mendicância, trabalho infantil, prostituição), meninos e meninas de rua, sem controle ou proteção e expostos à violência familiar ou comunitária.

Segundo o artigo 4º do ECA, a família, a comunidade, a sociedade em geral e o Poder Público são responsáveis pela proteção de crianças e adolescentes e devem assegurar a efetivação de seus direitos; contudo, por preconceito, a negligência é considerada de exclusiva responsabilidade das mães.

A negligência sofrida na infância acarreta sequelas físicas, psicológicas e sociais. Crianças e adolescentes negligenciados vivem, pois situações de abandono, de privação e de exposição a risco. Resume-se a falta de proteção, reconhecimento, de cuidados e valorização da criança e do adolescente.

A criança foi destinada ao longo da história a obedecer e se submeter, era um olhar feito de cima para baixo. E a punição é uma forma de obter essa subordinação.

Para Guerra (1998b) negligência e maus tratos são indissociáveis. Entretanto há relevância ao termo maus-tratos, que provém de uma concepção maniqueísta, oriunda do pensamento religioso que divide o mundo entre o bem e o mal, como se houvessem “bons tratos”. Conforme Guerra:

“Maus-tratos além de colocar o problema em termos morais apenas, como uma questão de bondade ou maldade, exigem uma definição suplementar do que é ‘bom trato’ e um ‘mau trato’ (AZEVEDO & GUERRA, 1998b, p. 45)”.

Segundo o UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância, acidentes e agressões são a primeira causa de morte em crianças de um a seis anos no Brasil. “Queda do berço, surra com vara, acidente de carro, afogamento, estupro. São acontecimentos bem diferentes, mas com uma característica em comum: juntos, respondem por um quarto de óbitos nessa faixa etária”, diz Oliveira Helena, oficial de Projetos da instituição no Brasil (FOLGATO, 2007, p. 3).

Pela contextualização acima podemos dizer que as raízes e as expressões da violência são múltiplos. Contudo, segundo os autores, existe possibilidade de reverter essa questão, desde que nos colocamos contra qualquer ato de violência através de nossas ações e pelos instrumentos que estão assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARANTES, E. M. De "criança infeliz" a "menor irregular" – vicissitudes na arte de governar a infância In: VILELA, A. M.; JABUR, F; RODRIGUES, H. de B. C. *Clio – Payché: Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; Editora S.A, 1981.

AZEVEDO M. A; GUERRA, V. N. (org). *Infância e violência doméstica: fronteira do*

conhecimento. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, V. N. *Kit instrucional do VII Telecurso de*

Especialização da Área da Violência Doméstica. São Paulo: LACRI – IPUSP, 2000.

_____. (org). *Criança vitimizada: a síndrome do pequeno*

poder. São Paulo: Iglu. 1998.

_____. *Infância e violência fatal em família: primeiras*

aproximações ao nível de Brasil. São Paulo: Iglu, 1998.

AZEVEDO, M. A. (et al). *Organização da infância e violência doméstica: fronteiras do*

conhecimento. São Paulo: Cortez, 1997.

BATISTA, M. V. Aproximação ao conceito de negligência. *Revista de Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, edição especial, ano XXVI, n. 83, p.151-162, 2005

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Assistência à Saúde. *Notificação de maus-tratos contra criança e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. (Série A. Normas e Manuais Técnicos; nº 167).

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 8.069 de 13 julho de*

1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 30 ago. 2010.

_____. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Declaração Universal dos Direitos*

Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 1948. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 10 maio 2010.

BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO M. A; GUERRA, V. N. (org). *Infância e violência doméstica: fronteira do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COTES, P. Sudeste: pólo do movimento nacional pelo ECA. *Portal Pró-Menino*. Seção

O ECA no Brasil: região sudeste. Disponível em: <
<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudold/24985b2c-3d31-494f-8f41-14128c6b3f26/Default.aspx>>. Acesso em 19 maio 2010.

DIAS, C. No Centro-Oeste, sociedade, crianças e adolescentes se unem para a criação do ECA. *Portal Pró-Menino*. Seção O ECA no Brasil região centro-oeste. Disponível em:
<<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/Conteudold/e7df9015-f52b-4b33-aec4-b9fc5e0a7dae/Default.aspx>> Acesso em 19 maio 2010.

FALEIROS, V. de P; FALEIROS, E. S. *Escola que protege: enfrentando a violência contra criança e adolescentes*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Edições MEC/ UNESCO, 2008.

FERREIRA, K, M. *Violência domestica contra criança e adolescente*. In: SILVA, L. M. P. da (org). Recife: EDUPE, 2002.

FOLGATO, M. A escola contra a violência. *Revista Nova Escola*, encarte especial, São Paulo, n.1, p. 3-4, 2007

HIDALGO, N. T. R; GAWRYSZEWSKI V. P. Maus-tratos contra crianças e adolescentes. *Boletim Epidemiológico Paulista*. São Paulo, ano 1, n. 5, maio 2004. Disponível em: <http://www.cve.saude.sp.gov.br/agencia/bepa5_adol.htm>. Acesso em 10 ago. 2010.

HISTÓRIA do bairro de Itaquera. *Portal Itaquera*. 2010. Disponível em: <<http://www.itaquera.com.br/viewpage.aspx?id=1742059194>>. Acesso em 05 nov. 2010.

LORENZI, G. Uma breve história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil.

2007. *Portal Pró-Menino*. Disponível em: <www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/70d9fa8f-1d6c-4d8d-bb69-37d17278024b/Default.aspx>. Acesso em 20 maio. 2010.

MENDONÇA, V. Violência domestica contra criança e adolescente. In: SILVA, L. M. P.

da (org). Recife: EDUPE, 2002.

MIOTO, R. C. T. A maternidade na adolescência e a (des)proteção social. *Revista de Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, edição especial, ano XXVI, n. 83, p.141-150, 2005.

MORAIS, E. Contexto histórico: do Código de Menores ao Estatuto da Criança e do Adolescente — mudanças necessárias. *Web Artigos*. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/19148/1/Contexto-Historico-do-Codigo-de-Menores-ao-Estatuto-da-Crianca-e-do-Adolescente--Mudancas-Necessarias-/pagina1.html>> Acesso em 20 maio 2010.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria de Coordenação das Subprefeituras. *Dados demográficos dos distritos pertencentes às subprefeituras*. 2010. Disponível em:

<<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados-demograficos/index.php?p=12851>>. Acesso em 10 nov. 2010.

SOUZA, A. S. A. Código de Menores X ECA: mudanças de paradigmas. *Portal Pró-*

Menino. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentess/tabid/77/ConteudoId/deed5f8a-32a1-48cb-b52f-816adc45e7e0/Default.aspx>> Acesso em 09 ago. de 2010.

SUBPREFEITURA de Itaquera. *Portal Observatório Cidadão Nossa São Paulo*. Disponível em: <http://nossasaopaulo.org.br/observatorio/regioes.php?regiao=29> Acesso em 03 out. 2010.

TAVARES, M. A *Violência doméstica contra criança e adolescente*. In: SILVA, L. M. P. da (org). Recife: EDUPE, 2002.

TEIXEIRA, S. H. Metodologia de atendimento do conselho tutelar. In: DINIZ, A; CUNHA, J. P. (org). *Visualizando a política de atendimento a criança e ao adolescente*. Rio de Janeiro: Littteris; Kro Art; Fundação Bento Rubião, 1998, p.101-114.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA CRIANÇA

Gessiane Batista de Souza

RESUMO: O presente artigo traz seu objetivo baseado na importância que o brincar pode exercer no desenvolvimento infantil. Analisar a importância do brincar, e relacionar com a aprendizagem na educação infantil. Com o objetivo de conceituar o brincar, os jogos e as atividades lúdicas e caracteriza-los e relacionar esses conceitos no decorrer da vida da criança. Para a criança o brincar é uma necessidade cognitiva que nasceu com ela. Com o passar do tempo, ela apenas desenvolve essa necessidade e se desenvolve junto a ela. Através do brincar, a criança se expressa, aprende, convive e se desenvolve. Agrega em si, alguns valores, os de socializar, conviver e respeitar.

Palavras-Chave: criança; desenvolvimento infantil; brincar e aprendizagem.

ABSTRACT: This article presents its objective based on the importance that play can play in child development. Analyze the importance of playing, and relate to learning in early childhood education. In order to conceptualize play, games and play activities and characterize them and relate these concepts throughout the life of the child. For the child to play is a cognitive need that was born with it. Over time, it only develops that need and develops alongside it. Through play, the child expresses himself, learns, coexists and develops. It adds in itself, some values, those of socializing, living and respecting.

Keywords: child; child development; playing and learning.

INTRODUÇÃO

A criança nasce com a necessidade de brincar, sendo uma das atividades mais importantes no desenvolvimento do indivíduo. A partir das brincadeiras, a criança desenvolve suas potencialidades, além de suas habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas, descobrindo também suas limitações. O brincar é uma forma de comunicação e expressão da criança, um meio de aprender. Nesse contexto, a escola vem assumindo um papel muito importante na questão do brincar e do desenvolvimento infantil.

Com o advento do ensino em tempo integral, as crianças passam mais tempo do seu dia na escola do que em casa, não possuindo tantos momentos para brincar. Dessa forma, a escola passa a ser uma mediadora do brincar. O brincar que encante, que surpreenda, que ensine,

Professor de Educação Infantil

desafie, desenvolva habilidades, não apenas como uma maneira de passar o tempo. Faz parte também, de uma aprendizagem prazerosa, um momento de lazer com ato de aprender. Nesse sentindo, proporciona que, a brincadeira ou o jogo seja constituído por regras, assim, mencionando a relação de um grupo na sociedade. A criança se desafia, e é exposta a várias maneiras de ver o mundo e assim, criar, relacionar, e interpretar, a partir de sua lógica as concepções no mundo. A escola tem, portanto, papel importante, pois, é nessa fase da infância que a criança se desenvolve e constrói sua aprendizagem significativa.

No presente artigo, serão abordados alguns aspectos sobre o ato de brincar no desenvolvimento da criança, conceituando a palavra brincar e relacionando-a em diferentes realidades vividas pela criança. Além, da importância dos jogos e das brincadeiras e do mesmo modo, aspectos psicológicos envolvendo o brincar com a infância.

O ATO DE BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é a maior e melhor manifestação da criança sobre sua compreensão e seu conhecimento sobre o mundo. É através da brincadeira que a criança desenvolve aprendizagens significativas no seu desenvolvimento. É brincando que a criança se humaniza, se relaciona, se desenvolve, evolui, e aprende a conciliar a afirmação de si mesma criando vínculos afetivos duradouros. Brincar é uma forma de a criança se comunicar e de reproduzir ações do seu cotidiano, possibilitando aprendizagem, a construção de reflexão, autonomia, criatividade.

Segundo Michaelis, dicionário prático de língua portuguesa (2008, p. 138) brincar é “divertir-se, entreter-se, folgar, curtir”. Na infância, a criança aprende brincando, não da maneira didática, regrada, controlada, mas a partir do momento em que ela está livre para brincar da maneira que ela quiser, faz descobertas, descobre novas maneiras de se relacionar, maneiras diferentes de jogar (dependendo do jogo), possibilidades, que implicam na sua aprendizagem de forma significativa.

Kishimoto (2005, p.20), remete o conceito do brincar como uma atividade dotada de uma significação social precisa, que necessita de uma aprendizagem.

Com relação aos jogos e as brincadeiras, Kishimoto (2005, p. 17) traz a seguinte concepção:

Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da

caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança.

Dessa forma, é possível observar a importância que os jogos influenciam no processo de aprendizagem infantil. Os jogos e as brincadeiras na atualidade, já estão sendo pensados e projetados com o objetivo de educar a criança, influenciando o seu cotidiano. A criança transmite tudo que aprende, tudo que vivencia, por isso, muitas vezes a imitação nas brincadeiras. É muito comum as meninas brincando de “mamãe e filha” e os meninos brincando de “carrinho”. São atividades presentes no seu dia-a-dia e que por ser atrativas, as crianças passam a imitar.

Relacionado a isso, Kishimoto (2005, p.20) admite que o brinquedo represente certas realidades do cotidiano da criança.

Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

A brincadeira é fundamental, prepara a criança para a vida, através do contato físico e social que possui, agregando conhecimento e compreendendo como funciona o mundo e as coisas a sua volta. A medida em que vai transformando sua realidade, e produzindo novos significados. A brincadeira e os jogos são importantes nessa construção estimulam a criança a querer aprender e conhecer.

Vygotsky (1987, p.37) conceitua:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Desse modo, é fundamental compreender que as brincadeiras contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também o motor, o social e o físico. Tais práticas expressam um arcabouço de práticas históricas passadas de geração a geração e, no contexto do campo, devem ser resgatadas e incorporadas às rotinas didáticas escolares, considerando que a aprendizagem pode se efetivar ludicamente. (Pacto nacional pela alfabetização na idade certa 2012).

JOGOS, BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO

Os jogos e as brincadeiras, influenciam de maneira direta no desenvolvimento infantil, levando em consideração que a criança aprende brincando. No momento da brincadeira, a criança é livre para descobrir conhecimentos novos e apropriá-los no seu cotidiano. A maneira em que ela brinca, sozinha ou em grupo, lhe faz pensar sobre suas atitudes, consequentemente influenciando na apropriação de seus valores.

Segundo Vygotsky (1984, *apud* BOMTEMPO, 2005), o que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança. Além disso, é preciso levar em consideração que brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade. A maturação dessas necessidades são de suma importância para entendermos o brinquedo da criança como uma atividade singular. As crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. Para ele, a imaginação é uma atividade consciente que não está presente na criança muito pequena. Como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação.

O brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para constituir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real. “O brincar é uma fase característica para o desenvolvimento da inteligência da criança e é consolidada pela assimilação e pela experiência.” (BOMTEMPO, 2005, p. 64).

A ludicidade nos estimula no sentido de desenvolver diferentes habilidades nos campos da expressão (oral, corporal, etc.) e da criatividade. “Livres para criar, é brincando que as crianças (re) traduzem seus universos e significam jogos e brincadeiras, (re) descobrindo letras e fonemas, (re) escrevendo histórias que retratam vidas.” (Pacto nacional pela alfabetização na idade certa, 2012, p. 11).

Nos escritos de Baquero (1998, p.101) fundamentado na sua teoria de Vygotsky, nos traz que:

O brinquedo é, antes de mais nada, uma das principais ou mesmo a principal atividade da criança. Com isto Vygotsky destaca o caráter central do brinquedo na vida da criança, subumindo e indo além das funções de exercício funcional, de seu valor expressinho, de seu caráter elaborativo, etc... Em segundo lugar, o brinquedo parece estar caracterizado em Vygotsky como uma das maneiras da criança participar na cultura, é sua atividade cultural típica, como o será em seguida, quando adulto, o trabalho.

Ao tratar disso, Kishimoto (2005, p.18) admite que “o brinquedo, representa algumas realidades na vida de uma criança.” Representar, para ele, seria corresponder a alguma coisa e

permitir sua evocação. O brinquedo coloca a criança num cenário de reproduções: tudo o que existe em seu cotidiano, ou que presencia em sua natureza, e nas suas construções humanas, ela tende a reproduzir. O brinquedo na vida de uma criança tende a ser um substituto dos objetos reais, a criança os manipula.

Uma criança que se imagina um motorista em uma brincadeira reproduz talvez a forma de agir no único motorista que ela viu, mas sua ação será uma representação, não de um certo motorista concreto, mas de um motorista “em geral”, não suas ações concretas, tais como foram observadas pelas crianças, mas as ações de guiar um carro, dentro dos limites, da compreensão e generalização dessas ações, que sejam acessíveis à criança. (VYGOTSKY, 2010)

Relacionado a esse contexto, Dias (2005, p. 52), também traz o conceito de representar, se trata de “dar forma às experiências humanas que são significativas na vida de uma criança. Reapresentar, tornar novamente presente”. Ou seja, tornar presente vivências, que na visão da criança, foram importantes e que merecem ser lembradas. Ainda, que:

[...] o imaginário não se confunde com o real, ele é um instrumento para a compreensão e a tomada de consciência do real. Para a criança, as linguagens expressivas, que se transformarão em linguagens artísticas para o adulto, são instrumentos fundamentais no processo de construção do pensamento e da própria linguagem verbal socializada, pois são canais de expressão mais subjetivos, que darão forma às experiências vividas e as transformarão em elementos de pensamento interiorizado. (DIAS, 2005, p. 52)

É evidente a importância do brincar no desenvolvimento infantil, visto que para Amaral (2010, p. 129), fundamentada nas teorias de Vygotsky, emete a questão de que os elementos principais da brincadeira seria o desenvolvimento das situações imaginárias, a imitação e as regras. “O brincar vai além de uma fonte de prazer para a criança. A brincadeira indica a importância de se descobrir as necessidades que satisfazem a criança, para que assim seja possível aprender a peculiaridade da brincadeira como forma de atividade”.

Baquero (1998, p. 109,) traz “o processo de apropriação como uma atividade que a criança desenvolve em relação a objetos e fenômenos do mundo do meio ambiente”. Assim, ela vai concretizando as aquisições da humanidade.

O brincar como uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribuiu para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ou seja, “a criança quando brinca que é mãe de uma boneca, ela configura em si a identidade da figura materna, como também, vive intensamente a questão de poder gerar filhos e de ser uma boa mãe”. (OLIVEIRA, 2010, p.19)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Kishimoto (2005, p. 28) já trazia a questão da importância da brincadeira, relacionando com a educação infantil. “Desde a revolução romântica, o jogo infantil e a educação estavam relacionadas, e sua importância se concretizava a partir de três princípios, a recreação, o uso de jogos para favorecer o ensino dos conteúdos escolares, e o diagnóstico da personalidade infantil e recursos para ajustar o ensino às necessidades infantis”.

ASPECTOS PSICOLÓGICOS NA INFÂNCIA

Ao brincar, a criança cria relações sociais e vínculos com outras crianças. Seus aspectos psicológicos vão sendo aprimorados e estimulados, sendo que a maneira com que a criança brinca e se relaciona implica na construção de seus valores. Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança no processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo e facilitando a interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

Seguindo ainda as ideias de Kishimoto (2005), o jogo serve para divulgar os princípios de moral e de ética. A criança, ao jogar, brincar e se relacionar, constrói valores que contribuem para o seu desenvolvimento depois no contexto social. Desde o Renascimento, a brincadeira era vista como uma conduta livre, favorecia o desenvolvimento da inteligência e facilitava o estudo. Quando atende as necessidades infantis, o jogo torna-se uma forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Na vida de criança, para além do entretenimento, “o jogo ganha espaço através da focalização de suas propriedades formativas, consideradas sob perspectivas educacionais progressistas, que valorizam a participação ativa do educando no seu processo de formação”. (PENTEADO, 2005, p. 166)

Também, a consolidação do jogo realizado pela atuação dos participantes concretizando a questão das regras, que possibilitam a imersão na ação lúdica, na brincadeira. Kishimoto (1994) apud Penteado (2005, p. 167), entende que a brincadeira é o lúdico em ação. Enquanto, contém a propriedade de liberdade, de espontaneidade dos jogadores, ou seja, coloca-los em

condição de lidar de maneira peculiar, e, portanto, criativa, existe também a possibilidade de definir regras, chegando eventualmente a criar outras regras e outras ordenações.

Como o foco recai sobre as regras, há grande desenvolvimento de atitudes morais e sociais. Participando de jogos como esses, as pessoas aprendem que regras são compartilhadas e são mutáveis, desde que haja um acordo entre os participantes. Leontiev (1988, p. 139) salienta que “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido”.

O desenvolvimento da criança e seu consequente aprendizado ocorrem quando participa ativamente, seja discutindo as regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-los. É de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva, o papel do educador neste caso será de incentivador da atividade. A intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino-aprendizagem, além da interação social, ser indispensável para o desenvolvimento do conhecimento.

Segundo Oliveira (2010, p. 15) o brincar da criança, desde o seu nascimento até aos seis anos de idade, tem um significado especial.

Para a psicologia do desenvolvimento e para a educação, em suas múltiplas ramificações e imbricações, uma vez que: é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável, que se alicerça neste começo; manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode, falar a respeito deles; introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio histórico-cultural; abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

Oliveira (2010, p. 17) ainda coloca que “o brincar ensina a criança a escolher, a assumir, a participar, a delegar, a postergar”.

Quando a brincadeira é realizada em conjunto, ela se torna uma das melhores experiências de sociabilização, uma vez que para fazer parte do grupo, é necessário aprender a tomar conta dos próprios impulsos de hostilidade e desagregação. Assim, a construção dos conceitos e dos valores, onde muitas vezes as crianças podem vir a excluir ou a menosprezar aquele que não se integra bem ao grupo. (OLIVEIRA, 2010).

Pode-se fazer uma relação com os ideais de Antunha (2010, p. 23):

Uma situação lúdica pode ser vista, assim, como um excelente meio de reconhecimento individual e grupal de características pessoais e grupais, quer sociais, morais ou intelectuais em suas múltiplas combinações. Por outro lado, de forma

complementar aponta dificuldade e pontos mal desenvolvidos, levando a criança a buscar melhorá-los para preservar sua imagem perante os outros.

Nesse sentido, percebe-se a importância que os jogos ou brincadeiras refletem na convivência em grupo, trazendo toda essa questão da construção dos valores de conviver, socializar, convivendo com as realidades das demais crianças. Visa quebrar paradigmas do egoísmo. Desde cedo, com o advento dos jogos infantis, a criança constrói seu leque de valores, baseado nos laços de convivência que devem ser constituídos para a realização das atividades lúdicas.

Antunha (2010) nos faz uma relação quanto a associação dos jogos e brincadeiras infantis à atividade cerebral. À primeira vista, pode parecer estranha essa relação, porém, toda atividade lúdica se configura como oposta a qualquer tipo de função mental, sendo o caráter de prazer, hedônico, a ela interligada. Trazendo a questão para um ponto de vista mais científico, muitos os aspectos dos jogos infantil são relacionados ao funcionamento do sistema nervoso, tentando-se estabelecer o significado e a importância que estes representam para o desenvolvimento das crianças.

Baquero (1998, p. 26) diz em seus escritos sobre o desenvolvimento da criança, que:

O desenvolvimento é concebido como um processo culturalmente organizado, processo do qual, a aprendizagem em contextos de ensino será um momento interno e “necessário”. A organização cultural do desenvolvimento geral, e especificamente, cognitivo se refere, em última instância, à ação educativa em sentido amplo.

No processo de alfabetização a fim de ajudar o professor a analisar jogos usados no processo de alfabetização, Leal, Albuquerque e Rios (2005) os classificaram em três grandes blocos:

Os que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita; os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas; os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas.

A partir dos princípios desses autores, é possível perceber a importância que os jogos têm até mesmo no período de alfabetização. Estes que devem servir como atividade de acompanhamento, não única e exclusiva forma de alfabetizar. É preciso continuar na didática da relação professor e aluno para que se consolide o processo de alfabetização, e que os jogos sejam uma outra ferramenta educativa, servindo como aliada nesse procedimento.

Os jogos genuinamente didáticos (jogos reais e não exercícios pré-escolares) nada mais são, do que operações preparatórias dispostas no objetivo de um brinquedo. Eles só se tornam possíveis pela primeira vez quando surgem os jogos com objetivos. Estes treinam o desenvolvimento das relações cognitivas necessárias na atividade escolar. A aprendizagem ocorre num desenvolvimento na criança que antecede o jogo. A criança precisa já ter alguma base de conhecimento para que ocorra a realização do jogo. Eis que então, o desenvolvimento dos jogos dramáticos, improvisados, de ilusão e de fantasia, significam o esgotamento da atividade lúdica em suas formas pré-escolares. O processo dessa atividade aparece psicologicamente ligado à criança, que sob essas formas de brinquedo simultaneamente com o resultado, o produto; a criança relaciona-se com elas como produto. (VIGOTSKI, 2010)

Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana. O brinquedo (como disse Gorki) é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar. Vigotskii (2010, p. 130), faz essa relação da fantasia e da realidade, e suas influências na vida da criança e seu desenvolvimento:

O brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade. Precisamos destacar isso, porquê, embora o brinquedo e a fantasia estejam normalmente associados, eles se associam por relações recíprocas. Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como de sua capacidade ou função ‘inerente’ a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real.

A realidade da vida da criança provoca influência no seu brincar, e este reflete em sua vida e em seu desenvolvimento. Oliveira (2010, p. 105) afirma que “aprender a brincar de forma simbólica, representando a realidade onde vive, resgatando suas lembranças e valores, regras e fantasias, faz parte do desenvolvimento humano das crianças de hoje e de sempre”.

O senso lúdico pode vir a desempenhar um papel fundamental, tanto no início como no fim da vida, na constituição prazerosa e funcional de um ambiente onde a pessoa se sinta “em casa”, interagindo com maior espontaneidade e soltura. Quer em suas modalidades mais corporais, agilizando esquemas sensoriomotores, quer mais adianta, em suas formas mais elaboradas, simbólicas, combinadas em diferentes dosagens à utilização de regras, implícitas ou explícitas, o brincar contribui decisivamente para o bem-estar físico e mental, de forma complementar. (OLIVEIRA, 2010, p. 98)

Através dos escritos de Vigotski (2010), para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica. Para o jogo ter importância no desenvolvimento da criança, ele precisa estar atrelado a suas necessidades e vontades do momento, da fase em que a criança se encontra. Só assim o desenvolvimento do brinquedo surge para nós em seu verdadeiro conteúdo interior, e na sua eficácia e importância.

Oliveira (2010, p. 104), também traz essa concepção da importância do jogo. Este, que para ter total eficácia e ser desenvolvido com a criança a fim realmente com algum objetivo, pode-se casar o brincar com diversas outras modalidades de expressão não verbais, estas que poderiam ser o desenho, a pintura, modelagem, as músicas, trazendo forte relevância em dramatizações, dessa forma, favorecendo muitas vezes a espontaneidade, o envolvimento e a coesão.

Vigotski (2010, p. 142) já dizia que “as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes”.

Dessa forma, observa-se diferentes pontos de vistas relacionados ao desenvolvimento infantil através de jogos e atividades lúdicas. A brincadeira e os jogos influenciam as crianças pela forma natural em que acontecem. Brincando a criança aprende a construir valores importantes para sua vida.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano. Os jogos, as brincadeiras são os principais meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social onde vive. Ao brincar, a criança desperta sua curiosidade, ampliando os seus conhecimentos e as suas habilidades. Ela se desenvolve, nos aspectos físicos, sociais, culturais, afetivos, emocionais e cognitivos.

A brincadeira estimula a criança a se conhecer e auxilia a perceber quais seus limites e potencialidades. Ainda, explora aspectos importantes para seu desenvolvimento, como o auto controle, a cooperação, o respeito ao próximo, aceitando as diferenças. A partir da leitura desses autores, é possível observar a importância que deve ser dada à experiência da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos ideais e objetivos expostos, observou-se o desenvolvimento infantil através do brincar. De alguma maneira a brincadeira se faz presente na criança e agrega nela elementos indispensáveis para com o relacionamento com outras pessoas. A criança aprende brincando. Ela brinca, consegue expor totalmente e naturalmente os seus sentimentos, a criança se envolve

nos jogos e vai se conhecendo, além de conhecer outras crianças e aprender a conviver e respeitar as demais.

Introduzir os jogos e as atividades lúdicas na escola é de extrema importância, pelas fundamentais características que estes proporcionam. A memória, a linguagem, a atenção, o desenvolvimento de habilidades, a afetividade, a convivência, o respeito. O brincar é uma necessidade humana, a criança desenvolve suas potencialidades e adquire conhecimentos brincando.

O brincar, os jogos e as atividades lúdicas desenvolvem o indivíduo como um todo, e sua importância é indiscutível.

REFERÊNCIAS

ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. **“Jogos Sazonais” – coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais.** In OLIVEIRA, Vera Barros de Oliveira (organizadora). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 9 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática** In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org) **O brincar e suas teorias**, São Paulo: CIntrengage Learning, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: brincando na escola : o lúdico nas escolas do campo : educação do campo : unidade 04 /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**/ Ricardo Baquero trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

BOMTEMPO, Edda **A brincadeira do faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário** In KISHIMOTO, Tizuko M (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**; 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS Marina Célia Moraes **Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar** In:

KISHIMOTO, Tizuko M (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**; 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O jogo e a educação infantil** In KISHIMOTO, Tizuko M (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**; 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural**. In OLIVEIRA, Vera Barros (organizadora). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 9 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

PENTEADO, Heloísa Dupas **Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico** In KISHIMOTO, Tizuko M (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**; 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

INTERDISCIPLINARIDADE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A REORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO À LUZ DO PENSAMENTO INTERDISCIPLINAR

Amilton de Lima Barbosa

“Ensinar é transmitir o que se sabe a quem quer saber, por tanto é dividir a sabedoria.”

Içami Tiba

Resumo

Este artigo tem como objetivo geral a apresentação da importância de possibilitar uma releitura acerca da interdisciplinaridade e suas interfaces frente a sua empregabilidade e construção do conhecimento no cenário educacional vigente, bem como um momento de reflexão para uma possível reestruturação da forma própria da produção do conhecimento. Porém é mister e primordial conhecermos e sabermos o que vem a ser o termo disciplina para termos este vocábulo como ponto de partida para uma construção do sentido de interdisciplinaridade. Para tanto é necessário que haja uma real compreensão de todo o processo que vai desde a disciplinaridade até a tão sonhada e como dizem alguns iluminados utópica transdisciplinaridade. O presente artigo irá demonstrar toda esta trajetória e suas nuances da construção do pensamento interdisciplinar.

Palavras-chave: Formação Profissional, Qualidade na Formação, Estágios, Interdisciplinaridade.

Introdução

A busca pela interdisciplinaridade é crescente a cada dia, pois percebe-se hoje ser uma das ações mais utilizadas pelos professores frente a projetos e a planejamentos de sala de aula.

O objetivo do trabalho é mostrar claramente a minha caminhada no Curso Normal Superior e de Pedagogia, a jornada acadêmica, a pesquisa na formação docente e os momentos de estágios que são prioritários na formação acadêmica, por possibilitar a construção profissional e sua reestruturação caso seja necessário.

Os professores precisam estar mais bem preparados para as mudanças que ocorrem no setor educacional, pois somente a partir de se ter conhecimentos de tais mudanças poder-se-á viabilizar atitudes que visem sanar as mazelas no cenário educacional e não apenas do ensino-aprendizagem, mas impreterivelmente da educação em âmbito geral. A autora do livro *Construtivismo e Mudanças*, Sanny Rosa (2002), deixa bem claro o fato de que devemos propor e estimular mudanças no setor educação como um todo, e mais precisamente no ensino aprendizagem, assim refletindo sobre uma mudança maior dentro do campo de atuação da educação.

E podemos ver na interdisciplinaridade uma das grandes chances que há não apenas de buscar um conhecimento mais global, uma vez que sairíamos da forma de pensar de maneira fragmentada, passando a pensar e a agir de forma plena.

A partir de então é delineado os níveis de interdisciplinaridade, que o autor Jurjo T. Santomé (1998) descreve como sendo oito estes níveis. Sendo assim, ela se divide em: Interdisciplinaridade Linear, Interdisciplinaridade Estrutural, Interdisciplinaridade Restrita, Interdisciplinaridade Composta, Interdisciplinaridade Complementar, Interdisciplinaridade Auxiliar, Pseudo-Interdisciplinaridade, Interdisciplinaridade Unificadora.

Pois cada uma destas tem um papel na questão educativa e servem a um determinado contexto educacional, bem como para designar a proximidade ou distância da prática interdisciplinar.

O texto também versa sobre pesquisas realizadas de forma autodidata quanto ao planejamento e avaliação, por entender que são partes essenciais ao professor não apenas na formação de professor, mais impreterivelmente na superação da prática pedagógica.

1. A minha formação no contexto do curso: contribuições gerais para a transformação da prática

Passei no segundo vestibular realizado pelo Instituto Superior de Educação de Educação de Roraima, no que comecei a estudar no semestre 2002.2, para mim foi uma realização muito grande, pois passar em um vestibular não é nada fácil, mesmo que fechado (somente para professores federais e estaduais concursados) como foi realizado naquele momento.

Comecei a estudar pensando que fosse o curso de Pedagogia, somente semanas depois foi que tive a certeza de que o curso que estava cursando não era nada de Pedagogia e sim o Normal Superior, nada mais nada menos que um magistério, só que superior. Mas isso não foi motivo para desanimo, confesso que fiquei um pouquinho frustrado, mas logo passou, pois o importante era estar cursando nível superior.

Depois de alguns meses, nem me lembrava mais desse momento trágico, ainda estava meio que desorientado no curso, por não termos o Módulo de Língua Portuguesa 1, que era o que nos daria uma base sobre *metodologia científica*, todos os alunos que estavam no nível superior pela primeira, inclusive eu, ficamos meio sem saber o que fazer. Lembro-me como se fosse agora, o desespero que era para principalmente para mim, fazer um resumo. Hoje vejo aquilo como uma verdadeira transcrição do texto. Porém a Professora Áurea Lucia Medeiros do Módulo de Educação de Jovens e Adultos 1 (EJA), nos indicou o livro *Língua Portuguesa: noções básicas para cursos superiores* de Maria Margarida Andrade e Antonio Henrique (1999). Foi somente a partir daí que comecei a ter conhecimento do que seriam resumos, sínteses, resenhas, fichamentos, esquemas e sinopses.

Depois procurei outros livros sobre Metodologia Científica, mas só encontrei algo que me satisfez no livro de Antonio Joaquim Severino (2002), *Metodologia do Trabalho Científico*, pois me deixou a par de conhecimentos para mim que até então eram desconhecidos. Somente no segundo semestre em que estudava no curso fui ter contato com outra obra literário-pedagógica que muito me ajudou nos trabalhos acadêmicos, principalmente no que diz respeito à elaboração de projetos científicos, foi a Professora Rosângela Duarte do Módulo de Artes, indicou o livro

Normas Técnicas para o Trabalho Científico, que todo mundo pode saber, inclusive você: Explicação das Normas da ABNT, de Pedro Augusto Furasté (2000). E a partir desses conhecimentos adquiridos não tive mais dificuldades para realizar os meus trabalhos e pude ajudar também os meus colegas.

A partir de então só mudanças, com as leituras que foram sendo realizadas tive a oportunidade de rever todos os meus conceitos no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, aprendi muito sobre planejamento, avaliação (que esta não deve ser utilizada como arma de punição nas escolas), metodologia, dificuldades de aprendizagem, interdisciplinaridade, projetos políticos pedagógicos, projetos pedagógicos etc. Ao longo do curso construí um conhecimento muito vasto, sempre procurei participar ativamente de todos os módulos e para que isso acontecesse foi necessário ler os textos repassados pelos professores e realizar algumas leituras complementares.

A maioria dos módulos foi importante para minha formação, só que alguns professores deixaram a desejar, não sei se por causa dos excelentes professores que tive, que quando chegava um que não tinha muita segurança no seu módulo eu logo o identificava. Não quero aqui fazer apologias a alguns e críticas a outros. Sei o quanto é difícil passar de um nível para outro, ou seja, quando o professor tem prática para trabalhar com o ensino médio e depois ir para o superior é uma mudança brusca, sei que tudo no início tem suas dificuldades e com o professor não tem diferença.

Quero aqui não reclamar dos professores, mas sim dos módulos, que a meu ver não contribuem em nada para formação, apenas para passar o tempo e enrolar os acadêmicos. São os seguintes módulos: Regulador, Axiologia, Educação Indígena, Educação Especial e Multisseriado.

Acredito que faltam ao curso módulos que direcionem para uma prática voltada para o ensino de 1ª a 4ª séries, pois que eu me lembre isso só aconteceu nos seguintes: Matemática II, Geografia 1, História II, Ciências I e Língua Portuguesa V. Os demais trouxeram-me grandes conhecimentos, o qual me

ajudaram a dar aulas de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio.

Reconheço que o curso me ajudou muito não apenas na minha formação acadêmica e profissional, mas sobretudo na cotidiana, pois tornei-me uma pessoa melhor, digo isto, pelo fato de ter compreendido melhor o sentido da vida, então tornei um ser humano melhor para com os meus, deixei de ser um simples homem e tornei-me como assim posso dizer... mais humano.

Anteriormente já tinha trabalho com alunos das séries iniciais, principalmente quando trabalhei no interior em salas multisseriadas, tal vez seja por isso que não concordo com o Módulo que leva o mesmo nome, porque nenhuma das professoras que ministraram tais aulas nunca tiveram experiências desse tipo, então não sabiam na prática e sei que teoricamente o material relativo a essa temática é muito escassa.

Mas na minha opinião a saída da Educação no Campo é justamente a de abolir esse tipo de salas (multisseriadas⁵), pois por mais que as crianças que são submetidas a tais salas de aula aprendam poderiam ter muito mais êxito se estudassem em classes seriadas.

Todos os semestres lembro-me que sempre tive aquela grande preocupação com os professores que iriam ministrar aulas na minha turma, pois como os comentários correm rápido sabíamos quais os professores que os alunos das outras turmas sempre malhavam, e eu não gostaria de pegar um mau professor, mas era impossível não pegar um a cada novo semestre.

Os piores não apenas para mim eram os que tinham uma alta titulação como mestrado e doutorado, pois na minha opinião alguns destes eram os que mais bancavam poses, no entanto deixavam a desejar no quesito domínio do Módulo, digo isto por ter passado por isso algumas vezes, também reconheço que existem ótimos mestres na instituição, mas na minha opinião os melhores professores sempre foram os que tinham apenas uma especialização, não sei porque mais

⁵ Salas de aula onde há um único professor ministrando aulas para todas as séries juntas

estes aí davam um show de domínios e fie conhecimentos.

Durante todo esse processo de construção em que estive no Curso Normal Superior duas questões também me preocupavam muito, a primeira dizia respeito ao planejamento e a segunda a avaliação, pois soube que ambas têm papel decisivo na construção de conhecimentos, uma vez que durante o planejamento é possível prever os acontecimentos mais prováveis durante a sua execução, Danilo Gandin (1994), em seu livro *Planejamento Participativo*, deixa claro que tal posicionamento e ainda afirma que se o planejamento é muito flexível, é porque durante o seu preparo não houve momentos de reflexões prevendo os acontecimentos.

Primeiramente iremos falar da avaliação, preocupação esta que se acentuou com conversas que mantinha com a Professora Cláudia Kono, quando ainda era orientadora da temática de Avaliação, nestas conversas ela conseguiu me contagiar.

Decidi a partir de então, me propor uma caminhada autodidata, para estudar paralelamente ambos os temas que tantas ânsias me causavam, sempre quis realizar minhas aulas bem planejadas e avaliar aos meus alunos de forma justa, sem cair no modelo "ditatorial" ou "bonzinho demais".

Edmar Henrique Rabelo (1998), em seu livro *Avaliação: novos tempos, novas práticas*, propõe que a avaliação deve estar centrada na questão ação-reflexão-ação, onde é necessário haver esses três momentos, uma vez que avaliar é uma prática humana, então, inerente a educação.

Tanto Phillippe Perrenoud (2000), em *Avaliação - Da Excelência à Regulação das Aprendizagens - Entre Duas Lógicas*, quanto José -Eustáquio Romão (2001), em *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*, deixam claro que a avaliação deve prioritariamente ser efetivada de forma dialógica, pois a avaliação da aprendizagem deve priorizar os conhecimentos adquiridos também no âmbito social, pois estes também fazem parte da vida dos alunos e a escola não pode de maneira alguma ficar alheio a estes.

Em seu livro *Dez novas competências para ensinar*, Perrenoud (2000), na quarta competência que é intitulada de *Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho*, pois trata da questão relativa à autoavaliação, onde os alunos também devem compreender e conhecer como acontece este processo de auto-avaliativo. Pois é parte integral e essencial para sua formação tanto pessoal quando escolar.

Werneck (2002), também contribuiu nessa minha construção pois pude verificar em dois de seus livros - *Prova, provão camisa de força da educação* e *Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata* - faz referências a algumas das mazelas educacionais que se utilizam da avaliação, afirma ainda que os currículos escolares não cumprem com o seu papel, que é a de preparar para a vida social e no trabalho, uma vez que dá forma que está estruturado o currículo serve muito mais para reprovar os alunos. O autor é perspicaz, quando diz que os professores não devem utilizar apenas um instrumento avaliativo, muito menos fazer uso apenas da *prova* para avaliar os alunos, pois na atualidade os alunos podem se expressar das mais diversas formas.

Antunes (2003), é enfático ao afirmar que se faz necessário mudanças na base estrutural referente à avaliação, e que esta deve se processar em uma *perspectiva construtivista*. Pois o sujeito é motivado pelas teorias das *múltiplas inteligências* como afirma Howard Gardner, quando diz que todos nós temos oito tipos de inteligências, que são elas: Linguística, Musical, Lógico-Matemática, Cinestésico-Corporal, Naturalistas, Pessoais (inter e intrapessoais), Espacial e a Pictórica. Como também nos atesta Antunes (2002), em *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*.

Luckesi (2001), em *Avaliação da aprendizagem escolar*, que delineia toda a estrutura educacional, seu pensamento busca evidenciar a dicotomia entre a Avaliação Institucional e a Avaliação Educacional nas suas múltiplas formas. Para o auto da forma está sendo concebida a educação apenas se processa no montante de notas que vão sendo obtidas, porém não existe preocupação alguma em saber como tais médias foram alcançadas e para Luckesi⁶ esta seria a

⁶ (Idem)

preocupação verdadeira para acontecer uma avaliação centrada em verossimilhança.

Quanto ao planejamento, pude notar que professor que vai para sala de aula sem um, na verdade vai somente para enrolar, pois é tudo feito ao acaso, e o pior é que se pode tomar gosto por essa atitude.

Confesso que já fui algumas vezes sem um planejamento detalhado para sala de aula, mais depois desta minha pesquisa, pude verificar que aulas dadas ao mero acaso sem um objetivo traçado não surtem efeitos, ainda bem que não se tornou efetivo em minha prática e depois de fazer essa descoberta, nunca mais entrei na sala de aula sem o meu planejamento em mãos. A partir de então sempre soube o que iria fazer.

Maximiliano Menegolla e Ilza Martins Sant'Anna (2000), no livro *Por que planejar? Como planejar? Currículo - área - debate*. Define bem o que o planejamento e em que situações ele deve ocorrer, ainda instrui não apenas para o Plano de Curso, mais também para o Plano de Aula. Os autores deixam bem claro que para termos êxito no nosso cotidiano se fez necessário também planejarmos, e na escola a situação não poderia ser de forma alguma diferenciada. trabalhão intelectual como denomina Celso dos S. Vasconcellos (200), pois é neste ponto que se encontram o instrumento e a interação dando origem a um terceiro elemento nesse processo, a *comunicação*, que será a responsável de disseminar tal teoria.

O curso do Progestão⁷ também ajudou-me a romper com alguns paradigmas, e trouxe-me muitas explicações as interrogações e indagações que eu trazia comigo referente principalmente ao planejamento, ocorreram contribuições valiosíssimas que contribuíram para mudança da minha prática pedagógica. Quanto a avaliação este curso embasou-me quanto a questão da avaliação institucional, pois não é aquele bicho de sete cabeças, muito menos

⁷ (Idem)

serve para perseguir os funcionários, têm sua prioridade em avaliar o que está sendo desenvolvido e a partir de então com os resultados propôs, sugerir e executar as mudanças necessárias para que seja desempenhado um bom trabalho dentro da instituição educacional.

E mister fazer aqui um parágrafo onde ressalte o meu desenvolvimento no decorrer de todo curso em busca de cursos, seminários, palestras ou oficinas não apenas por ser obrigatório o cumprimento das 200 horas de Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais pois minha busca realizou-se durante todo o curso e no quarto semestre eu já tinha completado tal exigência. Fiz isso também para aproveitar as oportunidades e para o meu crescimento pessoal e profissional, pois compreendi como sendo oportunidades valiosas de formação continuada.

2. A pesquisa do desenvolvimento da prática profissional

Escolhi a temática Interdisciplinaridade para estudar no Módulo Seminário do Desenvolvimento da Prática Profissional, porque já tinha lido dois livros e participado de cursos que retravavam o tema, isso antes de ingressar no Instituto Superior de Educação, e quando soube que teria chance de escolher essa temática fiquei empolgado e chamei as minhas amigas Albertina Mucajá e Andréia Bonifácio para fazermos o mesmo DP⁸, no entanto, de nós três o único que continuou fui eu, acredito que as duas não tinham se identificado com o que estudávamos e resolveram procurar outro tema que viessem a lhe despertar o interesse como de fato aconteceu, mas isso é uma parte da história.

Para mim foi muito proveitoso estudar a Interdisciplinaridade, pois pude romper com paradigmas que dantes tinha, por exemplo, que a interdisciplinaridade só poderia ocorrer com um conjunto de professores trabalhando um mesmo tema, e na verdade é uma prática de mão dupla, pois se não tiver cuidado ao invés de estar trabalhando de forma interdisciplinar executarão uma prática multidisciplinar e muitas das vezes descambando para mesmo para conhecido disciplinar.

que nós em nossa podemos ser interdisciplinares sem que seja necessária uma equipe para se realizar tal construção de conhecimentos. A autora afirma que um único professor pode sim exercer uma prática interdisciplinar e, concordo plenamente com ela, pois o professor pode exercer tal função, a de um ser interdisciplinar.

Com auxílio dos Estágios pude perceber que por mais que os professores tenham conhecimento da interdisciplinaridade, estes não a usam, e como diz Nilbo Ribeiro Nogueira(1998) em seu livro *Interdisciplinaridade Aplicada*, muito do que é praticado no ambiente escolar é nada mais nada menos que a pseudo-interdisciplinaridade, ou seja, uma prática mascarada de como se utiliza a proposta interdisciplinar nas instituições escolares.

Isso também se deve ao fato de como o Projeto Interdisciplinar chegou as escolas. Não havia uma base sólida sobre como se desenvolveria tal trabalho, os propôs autores se divergem quanto a esse sentido, alguns mais otimistas defendem que a verdadeira interdisciplinaridade só aconteça se for trabalhada com todas as disciplinas, outros afirmam que podemos exercê-la também apenas com duas ou três disciplinas, o importante nisso tudo é que tive a chance de confronta estas ideias e tirar destas os pontos positivos, pois sei que relativo a esse tema ainda há muito para ser descoberto, uma vez que é meio complexo.

Porém achei extremamente interessante um artigo da Internet escrito por Joanildo Buriti, pois trata a respeito da dualidade entre a *construção* e a *desconstrução* para o surgimento de uma nova construção, e para que seja preciso se construir algum conhecimento é imprescindível que primeiramente se desconstrua o que existe para que se possa construir novamente. Isto é, se faz preciso que a partir do conhecimento que já se tem (o prévio), para que possamos adequá-lo, e então chegar a um novo conhecimento.

A temática foi bem apresentada no que procurei ter o máximo de proveito, sempre li os textos com afinco e dedicação, procurando assim, tirar o máximo de proveito que àquelas leituras pudesse me oferecer.

De início fiquei muito empolgado, sempre procurei realizar todas as atividades propostas pelo orientador, sentia enorme prazer em fazer todos os trabalhos. Porém após dois anos, não tinha mais a mesma vivacidade, as coisas tinham ficado bem diferentes, as aulas agora pareciam um pouco aborrecidas, sentia um profundo desânimo, teve vezes em que cheguei a chamar as aulas do DP de "depressão", aluno é aluno em qualquer nível que seja, às vezes nos dá esses espasmos de fazer galhofas. Mas era até uma forma divertida de encarar as aulas, pois como qualquer módulo era cansativo.

Para mim foi um semestre muito difícil, já não era o mesmo, aquele animo todo havia sumido e eu não sabia o motivo, sentia-me extremamente cansado, após conversar com um especialista descobri que o que sentia era na verdade um cansaço mental, que isso é comum com alunos de cursos superiores, então disse para eu encontrar tempo me divertir, não apenas estudar e trabalhar, mas encontrar uma maneira de conciliar estas atividades, só assim retornaria ao equilíbrio anterior, e realmente deu certo no semestre seguinte sentia-me bem melhor.

Ainda bem que foi apenas aquele semestre, porém tive que parar um pouco as leituras, mas também foi momento em que o estágio chegou e pude realizar na prática algumas aulas de forma interdisciplinar, então as leituras passaram a também a priorizar noções de planejamento, como planejar e para que se planeja, foi bem legal, pois após as leituras realizávamos uma mesa redonda, onde a partir de então tínhamos que construir coletivamente um sentido para o que estávamos lendo. Foi uma prática interessante para que a turma se encontra seu norte (principalmente eu).

Não esperava somente os textos que o professor formador traria para os encontros, mas sempre busquei por conta própria outros que viessem a contribuir com a minha formação, pois após ler o livro *A grande jogada - manual construtivista de como estudar* de Celso Antunes (2002), vi o quanto é importante não ficar apenas esperando o que o professor vai propor, que o aluno tem que fazer o seu papel, estudar, buscar, implementar e a partir de então completar o seu aprendizado elaborando e reestruturando o seu conhecimento.

Cresci muito não apenas profissionalmente, mas também na vida pessoal, pois pude verificar em alguns momentos que com o novo conhecimento adquirido por mim no decurso dos estudos do DP tive a oportunidade de rever a prática educativa, a partir de então não apenas de um único ângulo, mas procurei ver as diversas direções e situações de aprendizagem que seriam possíveis.

Acredito que este módulo deveria ser repensado, pois acredito que sairíamos ganhando mais se a cada dois semestres pudéssemos escolher uma temática:1 pérlél estudarmos, vejam só, ao invés de termos conhecimentos de uma única temática poderíamos ter contato com quatro.

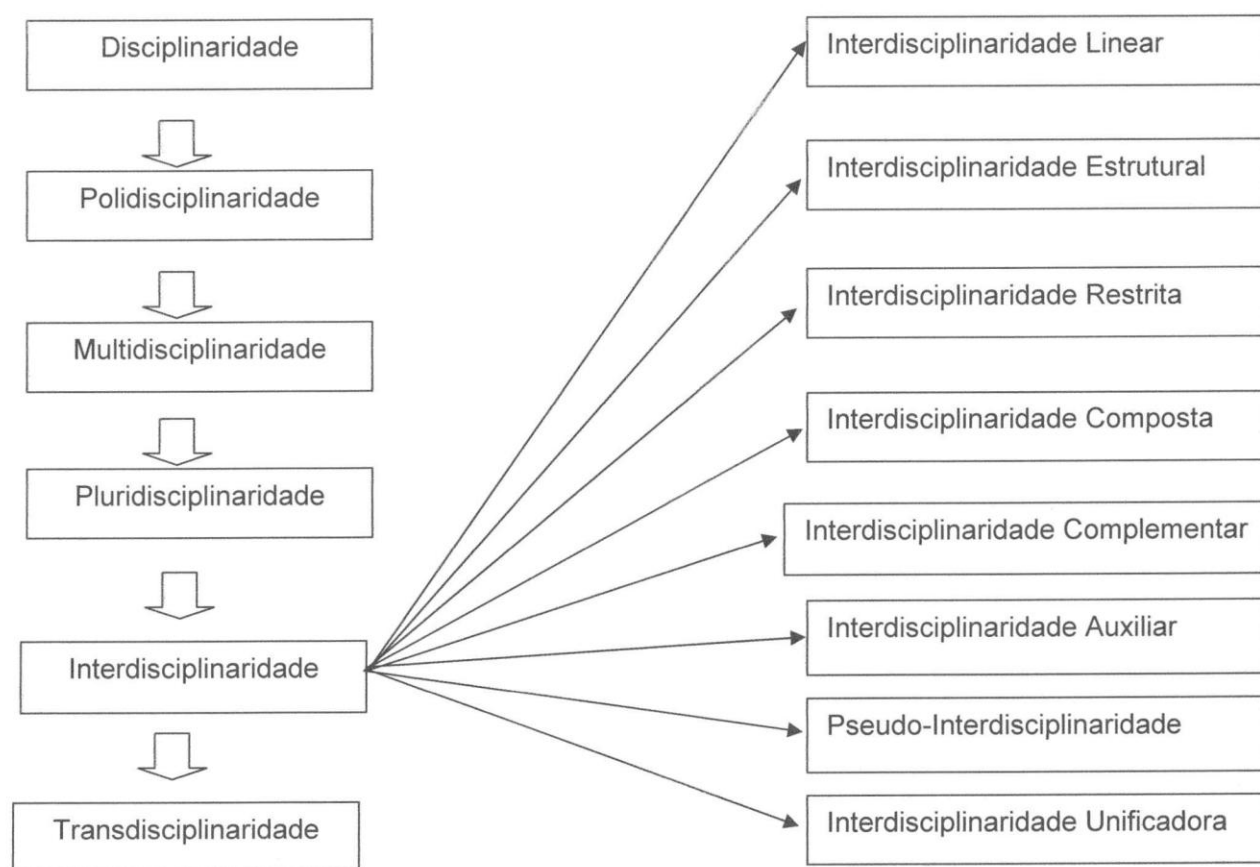
Acredito que assim sairíamos ganhando, pois poderíamos estar melhor preparados para enfrentar os problemas existentes nas escolas.

Digo isto e afirmo que é essencial, pois no sétimo semestre houve na minha turma de "DP" a mudança de professores, no qual pudemos perceber que saímos ganhando, não que o professor anterior deixasse a desejar quanto aos conhecimentos relativos ao tema em estudo, mais sim porque a partir de então pude ter acesso a discussões diferenciadas e muito proveitosas.

O foco de nossas aulas foi totalmente renovado, avivado, confesso que animei-me mais para as aulas pois parecia que tudo era novidade, até os textos eram mais diferenciados, nossas discussões eram em pé de igualdade, fazendo acontecer uma aprendizagem realmente significativa.

Porém anteriormente eu já tinha montado uma estrutura com os conceitos relativos aos tipos de interdisciplinaridade e as que dela se faziam próximas.

Construí nesse sentido uma espécie de mapa conceituai, onde poderia consultar sempre que tivesse alguma dúvida, pois os autores que escrevem sobre a Interdisciplinaridade, na maioria das vezes são dicotômicos em suas concepções e opiniões, como demonstrarei no esquema a seguir:



Vejam os conceitos elaborados de cada um dos temas propostos do esquema anterior:

Disciplinaridade: é uma maneira de organizar e delimitar em território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade. (Santomé, p. 55, 1998).

Polidisciplinaridade: É a que gerencia as atividades diversificadas no ambiente escolar, estas vão desde o planejamento a avaliação, ocorre frequentemente por forma de socialização.

Multidisciplinaridade: É também conhecida como o nível inferior de integração. Ocorre quando várias disciplinas se juntam para sanar ou modificar algum tipo de problema vigente. Costuma também ser a primeira fase de construção de uma equipe interdisciplinar, sem níveis maiores de cooperação.

Pluridisciplinaridade: Aqui as disciplinas não têm ponto de contato comum, porém é relevante às relações entre disciplinas.

Interdisciplinaridade: É a associação entre disciplinas, onde a cooperação provoca a integração real. Onde há de fato uma construção unificada do conhecimento.

Transdisciplinaridade: É o nível mais alto da integração, considerado como sendo o nível superior da cooperação. É a construção de uma estrutura unificada, uma única visão, sem fronteiras entre as disciplinas.

E agora veremos os níveis de interdisciplinaridade segundo Jurjo Torres Santomé (1998, págs 68-69).

Interdisciplinaridade Linear: É uma modalidade de intercâmbio interdisciplinar na qual uma ou mais leis tomadas de uma disciplina são usadas para explicar fenômenos de outras;

Interdisciplinaridade Estrutural: Quando as interações entre as duas ou mais matérias levam à criação de um corpo de leis novas que formam a estrutura básica de uma disciplina original, que não pode ser reduzida à coordenação formal de suas gerações, surge uma nova disciplina. Este é o caso da cibernética, disciplina desenvolvida a partir da matemática, informática, neurofisiologia, tecnologia, etc;

Interdisciplinaridade Restritiva: O campo de aplicação de cada matéria é definido exclusivamente conforme um objetivo concreto de pesquisa e um campo de aplicação específico. Mesmo que em um projeto dessa magnitude cada uma das disciplinas envolvidas tem autonomia para elencar os objetivos que achar necessário e impor um certo número de restrições;

Interdisciplinaridade Composta: Trata-se da situação na qual, para a solução de determinados problemas sociais, se propõe à intervenção de equipes de especialistas de múltiplas disciplinas;

Interdisciplinaridade Complementar: Ocorre quando se produz uma sobreposição do trabalho entre especialidades que coincidem em um mesmo objetivo de estudo; **Interdisciplinaridade Auxiliar:** Quando em uma disciplina se recorre ao emprego de metodologias de pesquisa próprias ou originárias de uma área do conhecimento;

PseudoInterdisciplinaridade: O nexo de união é estabelecido em torno de uma espécie de "metadisciplina". Neste caso existe uma estrutura de união, normalmente um modelo teórico ou marco conceitual, aplicado para trabalhar em

disciplinas muito diferentes entre si;

Interdisciplinaridade Unificadora: Aqui já existe uma autêntica integração de duas ou mais disciplinas, resultado da construção tanto de um marco teórico comum, como de uma metodologia de pesquisa.

Diante desses conceitos dos termos pude nortear melhor os meus estudos e os rumos da minha pesquisa, pois conhecia a partir de então o que era a Interdisciplinaridade e quais os níveis que se encontravam, até então não sabia que havia toda aquela subdivisão dentro dela, até mesmo eu, antes de realizar as leituras não sabia e nem poderia supor que poderia haver tais níveis da tão complexa Interdisciplinaridade.

O estágio curricular supervisionado na construção da prática profissional

O Estágio para mim foi sem dúvidas um dos momentos mais significativos para mim durante o curso, pois foi nos momentos de sua realização que pude verificar o quanto cresci desde o ingresso no Instituto Superior de Educação, mais precisamente no Normal Superior.

Lembro que quando cheguei no quinto semestre, onde se realiza o primeiro estágio de regência em sala de aula, fui um dos que fiz frente na minha turma do Módulo Desenvolvimento da Prática Profissional contra o tal do estágio.

Alegava que não era necessário, pois já éramos professores, tínhamos uma prática de anos, e que aquilo tudo era perda de tempo, uma vez que poderíamos desenvolver outras atividades de maior significação. Como por exemplo nos dedicar ao memorial, coisa que me assustava e assusta até hoje, eu sempre percebia um pouco de insegurança em alguns professores quando iam falar no bendito memorial.

No entanto, reconheço que estava enganado, como estou trabalhando com

a Educação de Jovens e Adultos, no segundo segmento, que compreendem as séries que vão da 5ª a 8ª, senti enorme dificuldade em trabalhar com também turma de EJA, só que de 3ª série, por mais que sejam adultos e jovens em sua maioria, são alunos que ainda requerem um cuidado maior ou mesmo especial, o qual não estava acostumado a lhe dar.

O diretor da minha escola me liberou nos dias em que o estágio ia acontecer para me ajudar, muito compreensivo o senhor Mauro Cícero, um gestor que compreende e busca ajudar na medida do possível as pessoas que o cercam.

Confesso que nos primeiros dias, que são os de observação, já fiquei nervoso, pois fui constatando que a relação professor/aluno é muito dependente, não que durante o segundo segmento não seja, é porque é demais, como se fossem crianças crescidas.

Porém não posso negar o apreço que a turma tinha por seu professor, e ele por estes, cheguei a presenciar algo que até então não tinha visto ou ouvido em nenhuma das escolas na quais trabalhei, é que um professor presta atendimento individualizado a todos os seus alunos, fiquei boquiaberto como ele conseguia desenvolver aquele trabalho com tanta calma e lisura.

E o melhor de tudo era que os alunos realmente aprendiam, e afirmo que não digo isto apenas por ser amigo desse profissional da educação, mas porque a partir daquele momento passei a admirá-lo muito mais, não poderia deixar de citar o nome desse colega de trabalho que tanto me ensinou em tão poucos dias. Alegre-se Professor Luiz Fernando, pois igual a você deve haver poucos que realmente se preocupam com uma aprendizagem significativa de seus alunos.

No primeiro dia de regência, fiquei um pouquinho nervoso, mas logo me recompus, foi proposto que realizássemos um projeto intitulado *A natureza e a energia: recursos da vida*, projeto este após conversar com o professor titular da turma, e este ter aprovado a ideia, pois visava uma educação que viesse a sensibilizá-los contra os desperdícios de energia em sua casa, onde a partir daquele trabalho poderiam ter referências e dicas do que fazer para além de

economizar ajudar conservar o meio ambiente.

O professor formador, foi no início da minha regência, e nesse dia eu fiquei tão nervoso, com a sua presença e principalmente da forma que ele mascava o chiclete, pois associava aquele ato, a sua reprovação, sem contar que ele somente parou de escrever quando a aula terminou, nesse dia os alunos pareciam estar me rejeitando um pouco pois era o meu primeiro de regência o que contribuiu para o meu desespero diante daquela situação, confesso que o desespero foi tão grande que a única vontade que tinha era de abandonar a sala.

No dia que se sucederam o trabalho conseguiu ser realizado, porém houve um espaço para reformulação do cronograma do projeto uma vez que constatei que quando deixados a buscarem sozinhos ou no coletivo as soluções gastavam muito tempo pois não eram práticas cotidianas.

O professor formador entregou-me mais ou menos umas três folhas escritas (o que tinha escrito no dia do estágio), os acontecimentos negativos, quando perguntei pelos positivos ele foi enfático ao dizer que eu saberia. Fiquei sem palavras, pois as únicas coisas que eu julgava ter conseguido acertar não as foram.

Hoje sei que as críticas que fazia contra o estágio de regência nada mais eram que medo. Medo sim do que não conhecia, pois durante o Projeto Caimbé⁸, não houve estágios pelo justo fato de já sermos professores e estarmos em exercício.

Novamente Rosa (2002), diz que é comum temermos o que não conhecemos, o novo abala toda uma estrutura já pronta, e acaba mexendo nos alicerces, o que aconteceu comigo.

No entanto, me sai super bem na segunda etapa do estágio de regência, pois pude como disse o professor formador corrigir os meus erros.

⁸ Projeto destinado a formação e aperfeiçoamento de professores.

Durante o Estágio II, que tem por título Transformando a Prática da Escola, pude em conjunto com o corpo diretivo e a supervisão verificar que ambos têm fundamental importância para um bom desenvolvimento da instituição. Digo isto pois antes da realização do estágio como apenas pessoas que estavam para tornar a vida dos funcionários mais difíceis.

Não se opuseram a nenhum momento contra a minha participação efetiva na escola, me convidaram até a fazer parte de algumas comissões da escola, onde citarei apenas uma, a de professores para realizar as avaliações de localização, pois tínhamos uma grande quantidade de alunos com essa situação, ou por terem vindo de outros estados e os gestores anteriores ficaram esperando a documentação que nunca chegou e nos casos de perda de documentos na própria escola.

O fundamental durante esse período é que tive a oportunidade de ajudar na elaboração do Projeto Político Pedagógico, que na verdade era uma reestruturação da proposta, pois já havia um começo, que foi construído de forma coletiva. Pude verificar que a escola tem um Conselho Escolar que delibera sobre a tomada de atitudes, e sua fundamental importância para a instituição, que a APM⁹ é um órgão que poderia ajudar a escola a sanar seus problemas mais urgentes, se ela fosse levada a sério.

Verifiquei ainda que há uma enorme vontade dos gestores em fazer a escola dar certo, no entanto, não se sabe ainda como implementar tal posicionamento na prática, sei que não é culpa destes, pois pude verificar que a caminhada por mais simplória que pareça é árdua e cansativa.

Nesta etapa ainda venci um grande obstáculo, que foi o de realizar a oficina, para mim era algo que eu não tinha conhecimento, e por isso a dificuldade e o medo era maior.

⁹ Associação de Pais e Mestres

Optei por falar do Planejamento para Tv Escola, pois são constantes os erros ocorridos na utilização da sala de leitura como recurso, pois em sua maioria são utilizados como forma a apenas passar tempo, cumprir horário para professor que faltou e outros mais, não se conhece o potencial educativo que a sala de vídeo tem se utilizada corretamente. Como poucos professores da escola tinham feito o curso ofertado na UFRR¹⁰, trabalhei como multiplicador dessa metodologia, para mim foi super gratificante, pois os professores que participaram foram tirando suas dúvidas, principalmente na questão de que para se utilizar a sala de vídeo é necessário que haja previamente um planejamento e é indispensável que o professor tenha visto o conteúdo desse vídeo e que antes norteie aos alunos o que deseja explorar.

Somente após ler as avaliações dos colegas fui verificando que eu próprio rompi com aqueles paradigmas, que eu mesmo utilizava, pois é também uma forma de implementar a educação continuada na escola. Essa troca de experiências é de veras fascinante, pois pude compreender a partir desse ponto a questão da ontologia.

Durante o Estágio Ili, pude verificar como estava a relação escola comunidade ou vive versa, de início pude verificar que a escola estava no caminho certo, uma vez que já tinha algumas parcerias com entidades religiosas da comunidade e com uma Associação Desportiva de Karatê, eu e o Professor Neub Hilário também estagiário na escola fomos buscar maiores explicações junto à comunidade, para verificarmos por que estes não participavam efetivamente das discussões e deliberações na escola e descobrimos que muitos não veem esses momentos ou o espaço devido.

Onde prontamente com a direção decidimos montar uma lista de palestras com juízes, comandantes e doutores para que a comunidade tivesse conhecimento sobre alguns de seus direitos e deveres básicos, e foi de fundamental importância a parceria que conseguimos com a Casa do Cidadão¹¹, onde a administradora nos ajudou, pois ela igualmente a nos vê a necessidade da

¹⁰ Universidade Federal de Roraima

¹¹ Instituição mantida pelo Governo do Estado de Roraima, sediada no bairro Senador Hélio Campos, na Av. N-21, que oferece as pessoas também dos bairros adjacentes atendimentos diversificados e palestras.

escola e da comunidade se fortalecerem e juntos buscarem soluções aos problemas vigentes que assolam a comunidade.

Esse estágio possibilitou-me a compreender a importância da escola e a comunidade estarem articuladas uma vez que ambas tem um papel primordial na vida de seus moradores, que é de torná-los cidadãos que busquem o bem coletivo, que sejam capazes de compreender o sentido da vida, como nos exemplifica Carneiro (2005) quando afirma que essa educação deve impreterivelmente contemplar os quatro pilares da educação que são saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber conviver que justapõem a condição humana, cidadania, cultura matriarca!, informação e conhecimento, identidade vocacional e construir sabedoria.

Carneiro¹² enfatiza que os seis outros pilares por ele descrito, sejam trabalhados de forma transversal com os quatro elegidos pela Unesco. Assim sendo, será possível formar alunos preparados para a vida, o que é ainda uma utopia educacional, no entanto, o autor afirma que desta forma seja possível realizar tal sonho.

Mas confesso ficar contagiado naqueles momentos em que estive com aquelas crianças que tinham uma grande força de vontade de aprender e acabaram por me contagiar.

Percebi então que eles aceitariam bem a proposta de realização de um trabalho interdisciplinar, pois iria nos permitir pesquisar e com isto, descobertas valiosas informações acerca do tema em estudo.

A partir daí comecei a perceber que muito mais que uma filosofia, a interdisciplinaridade é um método de trabalho, e acredito sinceramente que é uma forma inovadora de conseguirmos realizar essas tão sonhadas mudanças no cerne educativo, pois o conhecimento se processa mais fácil e em maior volume com o

¹² Idem. 2005

auxílio da do trabalho interdisciplinar.

Proposta e reflexões para transformação da prática profissional: considerações finais

Conheci pessoas que me ajudaram a ser quem sou hoje, que acreditavam em mim mesmo quando eu mesmo já tinha descreditado, que não me incentivavam o tempo inteiro para que não trancasse um só semestre o curso e, que se tornaram indispensáveis nessa longa caminhada, aí também incluem-se alguns professores que omitirei os nomes, pois de uma forma generalizada, todos me ajudaram nessa longa caminhada.

A visão que tenho hoje de educação é que ela se processa de forma sistemática e, que não é mais algo estático e hierárquico ou mesmo horizontal, mais hoje ela se processa de forma vertical, onde o professor hoje tem autonomia dentro de sua sala de aula para trabalhar desde que isso não vá ferir o que determina a LDB¹³ 9.394/96 e o próprio Regimento Interno da Escola e mesmo no que se refere ao Projeto Político-Pedagógico.

O papel social da escola é o de propiciar uma educação de qualidade aos seus alunos, oferecendo aos mesmos o mínimo de conforto para que isso se concretize e nesse âmbito o professor é imprescindível para implementar tais habilidades, pois é este profissional da educação que fará com que estes alunos recebam tal educação.

Como nos explicita Freire (2002), em *Pedagogia do Oprimido*, que a educação deve se dar em um ambiente inovador e que seja superada pela concepção bancária, que apenas vê os alunos como depósitos onde no momento das aulas se deposita o que se acha interessante, no entanto para os alunos não deva ser o que queriam estudar aquele momento. Então devemos sim romper com tal concepção que acompanhou o sistema educativo por séculos e, que somente a

¹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

partir do século **XXI**, está se dissipando das amarras do tradicional arcaico.

Quanto ao professor de 1^a a 4^a série, é aquele viabiliza aos alunos os primeiros passos em uma educação socializadora, pois é ele quem educa nos quatro primeiros anos de sua caminhada educacional, pois é ele quem ensina a ler e escrever. E é ele também quem faz isso durante toda a primeira etapa do ensino fundamental.

Apesar de hoje não ser professor de 1^a a 4^a séries, me considero como sendo um bom profissional da educação, meus alunos do ensino médio me deixaram bem claro quando resolveram me presentear colocando o meu nome em sua turma no dia da formatura, para mim o reconhecimento de um trabalho desenvolvido com zelo e dedicação e devo isso tudo aos conhecimentos adquiridos no Curso Normal Superior.

Pretendo levantar a bandeira de luta, por uma escola realmente democrática (não no sentido anárquico), e que possa fazer uso de uma política educacional ilibada, buscando dar sentido as ações que serão desenvolvidas na escola.

Ajudando e contribuindo de forma ativa no processo de construção do conhecimento e da identidade escolar no que se refere aos projetos e ações voltadas para o administrativo escolar, pois como professor tenho também tais conhecimentos.

Vejo como imprescindível a política de formação de professores, formação essa que deve perpassar não apenas por cursos superiores, mas impreterivelmente de forma continuada, que eleve a qualidade dos serviços prestados pelo professor. Para isso é necessário que se tenha em mente que essa educação continuada também poderá se desenvolver no âmbito da escola, através de encontros, debates, seminários, grupos de estudos etc., como pude perceber durante os Estágios II e III, onde pude a chance de *in loco*, contemplar como se processa tal momento de formação.

O curso em si é de extrema relevância para a educação no Estado de Roraima, pois não apenas forma os professores em nível superior como também oferece um acompanhamento de forma sistemática as escolas. Oferece aos professores conhecimentos vastos na área educacional e, que possibilita um crescimento profissional, pois auxilia também os professores em seus problemas diversos.

Outro fator que deveria sofrer mudanças seria a troca do Memorial Profissional por Monografia como sendo TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), pois assim acredito ser mais fácil, pois apesar de não ter um caráter rigoroso científico o memorial é algo muito complicado de se fazer, já uma monografia é mais fácil de se escrever, sem contar que se têm publicações diversas que tratam sobre o tema, já relativo a este (memorial), é muito mais difícil.

Uma outra situação que deveria ser revista não só apenas no Curso Normal Superior é referente à quantidade de módulos por semestre que é oferecido de forma obrigatória, pois é muito estafante estudar sete módulos, uma vez que a maioria dos acadêmicos é além de aluno e professor. Estes esgotam os acadêmicos que têm que se dividir entre alunos e profissionais e ambos (curso e profissão) exigem esforço e dedicação. Acredito fazendo um enxugamento na grade curricular pode oferecer aos alunos cinco módulos, pois existem módulos que parecem ter apenas os nomes diferentes, pois os conteúdos são semelhantes.

Porém não posso deixar de enfatizar a questão relativa a mudança do curso Normal Superior para o de Pedagogia, pois foi uma questão a qual agradei muito. Reconheço que ao estudar o Normal Superior cresci não apenas profissionalmente como deixo claro no Memorial Profissional, mas impreterivelmente ao crescimento que tive na minha vida pessoal.

Os conhecimentos que tive na academia me possibilitaram em muito rever, refletir e avaliar não apenas a minha prática pedagógica, mais as minhas atitudes enquanto ser humano que sou.

A questão relativa a ter gostado da mudança de curso é devido ao crédito que é dado ao Curso de Pedagogia, pois o Normal Superior não recebia o mesmo, até mesmo por parte de alguns professores da instituição.

Fato este que muito me chateava, pois onde já se viu os próprios professores formadores desacreditados da formação que iriam propiciar, e os alunos estes eram que estavam descrentes dessa situação.

Os gestores estes eram os que mais desfaziam do Normal Superior, não compreendiam a sua amplitude e a sua necessidade para os professores que estavam a cursar o mesmo.

Ainda bem que resisti a todas estas mazelas institucionais, e hoje posso dizer que sou vitorioso. Saí daqui com o diploma de Graduado em Pedagogia, um sonho que se torna realidade.

Bibliografias Consultadas

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2003. (Fascículo 11).

_. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 10. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

_. **A grande jogada: Manual Construtivista de como estudar**. 9. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

ARAÚJO, Ceres Alves de. **Pais que educam - uma aventura inesquecível**. 2.ed. São Paulo, Gente, 2005.

BIACHETTI, Lúcidio; JANTSCH, Ari Paulo.

Interdisciplinaridade e

práxis pedagógica. In: Temas em Educação - Jornadas 2002.

_. (orgs.). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

BURYTI, Joanildo A. **Interdisciplinaridade, discurso e diálogo científico:** entre - vistas. Disponível em: <http://www.clacso.edu.ar>. (o professor formador não forneceu a data de acesso).

CARNEIRO, Roberto. **Aprender e educar no século XXI.** IN: Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação. Rio de Janeiro, v. 21, n.1/2, p.11-31, jan./dez., 2005.

CORDIOLLI, Marcos. **O currículo e as relações de inter, multi, trans, puri e polidisciplinaridade na Escola: notas para debate conceituai.** In: Temas em Educação - Jornadas 2002.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro, Sextante, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas, Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 24. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

_. **Pedagogia do oprimido.** 34. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico, que todo mundo pode saber, inclusive você:** Explicitação das Normas da ABNT. 11. ed. Porto Alegre, s.n., 2000.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em

outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 11.ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

GIROUX, Henry [et al]. **Jovens, diferença e educação pós-moderna. IN:** Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

GOULART, Íris Barbosa. **Piaget:** experiências básicas para utilização pelo professor.

16. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 11. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

NOLTE, Dorothy; HARRIS, Rachel. **As crianças aprendem o que vivenciam.** Rio de Janeiro, Sextante, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Interdisciplinaridade aplicada.** 4. ed. São Paulo, Érica, 1998.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre, Artmed. 2000.

_____. **Avaliação - Da Excelência à Regulação das Aprendizagens - Entre duas lógicas.** Porto Alegre, Artmed. 2000.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação:** novos tempos, novas práticas. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação.

12. ed. Petrópolis, vozes, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 8ª. ed. São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época; v.29).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade** - o currículo integrado. Porto Alegre, Artmed, 1998.

STEINBERG, Laurence. **10 princípios básicos para educar seus filhos**. Rio de Janeiro, Sextante, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** - elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo, Libertad, 2002.

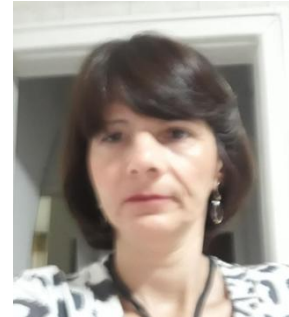
WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. 8. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_. **Prova, provão, camisa de força da educação**. 8. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 17. ed. São Paulo, 2003.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cláudia Simão Leite¹⁴



RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral a apresentação da importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Buscando enfatizar que a abordagem lúdica deve ser vista com uma ferramenta extremamente poderosa no sentido de contribuir para alavancar o máximo desenvolvimento global das potencialidades das crianças da primeira infância e não podendo mais ser considerado como algo à parte, desvinculado do contexto das aprendizagens educacionais, dentro da trajetória na busca pelo conhecimento. Portanto, o processo de aprendizagens e a ludicidade devem andar paralelamente para possibilitar o sucesso, bem como a efetividade do processo de aprendizagens, no sentido de aprimorar a trajetória de desenvolvimento das crianças. O presente artigo tem seu início por meio da apresentação das diversas abordagens teóricas sobre a concepção de jogos e brincadeiras, seu surgimento, sua evolução pelo mundo e principalmente no Brasil, além de destacar sua relevância dentro da organização pedagógica do ensino nas instituições de Educação Infantil, bem como a importância dos profissionais no momento da seleção de jogos e brincadeiras para compor um currículo cada vez mais atrativo e eficiente. Desta forma, este estudo está

¹⁴ Graduação em Ciências Físicas e Biológicas pela Faculdade UNIFEC (1991); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Jose Gomes de Moraes Neto, na cidade de São Paulo.

composto pela fundamentação teórica dos jogos e brincadeiras através de vários autores, tais como: Almeida (1978), Kishimoto (2008) e Santos (1995) seguida da conceituação de jogos e brincadeiras e suas diferenças e a seguir, por uma abordagem da perspectiva histórica dos jogos e brincadeiras, bem como a sua importância dentro da organização pedagógica das instituições de educação infantil na busca pela efetiva educação de qualidade.

Palavras-chave: Brincadeiras; Aprendizagem; Jogos; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A importância da necessidade de proporcionar aos alunos da educação infantil uma aprendizagem significativa, de qualidade e globalizada fez com que o tema dos jogos fosse escolhido para o presente artigo em razão de sua utilização pelos profissionais da educação como uma estratégia no processo de ensino aprendizagem que estimula o raciocínio e otimiza a vivência de conteúdos e a relação com situações do cotidiano, além de dialogar com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), uma vez que brincar constitui um dos eixos estruturais da Educação Infantil. A maior motivação para a escolha deste tema reside no fato da necessidade de atribuir significado e intencionalidade aos jogos e brincadeiras dentro do processo de aprendizagem na primeira infância, ratificando assim, o compromisso com a educação integral, por meio da formação e do desenvolvimento humano global, pautado por uma visão plural, singular e integral da criança, considerando-a como sujeito de direitos, produtor de cultura.

Este trabalho tem como objetivo geral salientar a importância da utilização de jogos no cotidiano infantil com a intenção de impulsionar o desenvolvimento global infantil dentro da educação da primeira infância.

A TEORIA DASBRINCADEIRASE JOGOS EDUCATIVOS

O brincar faz parte da vida da criança. É brincando que ela inicia, desde a mais tenra idade, sua interação com o mundo, estabelecendo formas de comunicação, relacionamento e experimentação. O brincar é atividade constante e natural, que estimula o aprendizado e a apreensão de valores culturais e sociais. O adulto de maneira geral vê as atividades lúdicas quando praticadas por ele como atividades de lazer e ócio e quando se trata

da criança, acredita que a brincadeira tem sempre valor educativo. Nem sempre é assim. O brincar é livre. Tem valor essencial no desenvolvimento dos seres, mas é também atividade criativa, de diversão e descontração. E, ainda assim, é no brincar que a criança tem a possibilidade de desenvolver habilidades motoras, perceptivas e cognitivas. Muitos estudos com crianças sugerem que o brincar da criança requer estratégias sociais de grande complexidade. A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias. (MORAIS E PÚBLIO, p.13)

Segundo Ribeiro e Souza (2011), “os jogos educativos são aqueles que contribuem para formação das crianças e geralmente são direcionados para a educação infantil”. Estas autoras ainda acrescentam que, teoricamente os jogos estão divididos em dois grupos: os jogos de enredo e os jogos de regras. Os jogos de enredo são chamados de jogos imaginativos como, por exemplo, as fábulas que estimulam o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança, pois possibilitam que vivenciem e experimentem o comportamento do adulto.

A ABORDAGEM DE VYGOTSKY SOBRE O BRINCAR

Este autor foi um dos pioneiros da teoria da inclusão destas ferramentas no processo de aprendizagens na educação infantil. De acordo com Vygotsky (1998), o comportamento de cada criança ao brincar é bastante peculiar. Todo brinquedo pode proporcionar uma realidade irreal ou fantasia que é reproduzida através da imitação da vida dos adultos, a qual as crianças ainda não podem participar ativamente. Deste modo, quanto mais rica for a experiência, maior será o material disponível para imaginação. Segundo Vygotsky (1994), a aprendizagem antecede o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a criança está sempre aprendendo e antes de desenvolver suas habilidades e capacidades, ela passa pelo processo de construção do conhecimento, no qual ela irá processualmente aplicar o que foi aprendido. Friedmann (1996) relata sobre o pensamento de Vygotsky:

... o correto conhecimento da realidade não é possível sem certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações

elementares da nossa consciência (Friedmann, 1996, p. 127).

É importante ressaltar que o conhecimento da realidade da educação infantil não é simples reflexo das experiências, consistindo em um estágio complexo e gradativo, no qual as imagens construídas pela imaginação e articuladas entre si, dependem uma das outras para possibilitar que a criança compreenda sua própria realidade e assim, incorpore uma ideia construída e a transfira para o seu cotidiano.

Vygotsky (1997) afirma que para a criança com menos de 3 anos, o brinquedo é algo muito sério, já que ela ainda não consegue separar a situação imaginária da realidade. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança em idade pré-escolar (Vygotsky, 1997. p. 62).

AS CONCEPÇÕES DE PIAGET SOBRE OS JOGOS E BRINCADEIRAS

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmo e com o mundo externo, e chega a afirmar que:

tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (Piaget, 1978, p.119).

Para Piaget (1978), ludicidade é a manifestação do desenvolvimento da inteligência conectada aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Cada etapa está relacionada a um tipo de atividade lúdica e que transcorre da mesma maneira em todos os indivíduos. Desse modo, a criança inicia a diferenciação entre o seu eu e o mundo e isso ocorre também no aspecto afetivo, ou seja, o bebê passa das emoções primárias para a escolha efetiva dos objetos, manifestando sua preferência. Piaget (1973) afirma que ao mesmo tempo que a criança aprende a organizar suas atividades em relação ao ambiente, ela também passa a organizar as informações recebidas através dos sentidos e, com isso, a aprendizagem vai progredindo com acertos e erros na tentativa de resolver os problemas. No plano da consciência corporal, a criança começa a

reconhecer, ou seja, a conhecer a imagem do seu próprio corpo. Isto ocorre geralmente com a criança por meio das interações sociais e das brincadeiras diante do espelho. Nesta fase, a criança aprende a reconhecer suas próprias características físicas, o que é fundamental para construção da identidade da criança. (Piaget, 1973, p. 78).

Para Piaget (1978) os jogos são essenciais na vida das crianças. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos e logo, começará a apreciar os jogos nos quais se sobressaem melhor as suas habilidades e interesses.

A VISÃO DE HENRI WALLON ACERCA DAS REGRAS NAS BRINCADEIRAS

Wallon ao longo de toda sua vida, dedicou-se à realização de pesquisas para conhecer a infância e os caminhos da inteligência, mostrando que a criança não é apenas cabeça, mas comprovando também a existência de um corpo e emoções e que para brincar existe um acordo sobre as regras ou uma construção de regras que são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira e sendo desfeita quando não é bem aceita pelos participantes.

Para Vygotsky (1978) e Wallon (1977), o desenvolvimento se concretiza através da formação da criança, que está diretamente vinculada ao ambiente físico e social, sendo esse desenvolvimento compreendido como um processo interrompido, sem limites muito claros. Wallon entende por pessoa o ser total, físico-psíquico e tal como ele se manifesta pelo conjunto do seu comportamento (Wallon, 1975, p.131). Toda criança tem um determinado tempo para se desenvolver, dependendo somente da idade e do ambiente em que ela esteja para a conquista de cada fase.

A CONCEPÇÃO DE KISHIMOTO SOBRE O JOGO

De acordo com Kishimoto (1994), o jogo, está vinculado ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. Suas ideias consistem em uma proposta para a educação das crianças (e educadores de crianças) baseada no jogo e nas linguagens artísticas. A concepção de Kishimoto sobre o homem

como ser símbolo, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade é fundamental para propor uma nova “pedagogia da criança.” Kishimoto vê o jogar como gênero da “metáfora” humana. Ou, talvez, aquilo que nos torna realmente humanos. Kishimoto (1997) destaca que as brincadeiras ou os jogos são instrumentos de grande importância para a aprendizagem no desenvolvimento infantil. Kishimoto (1997) apresenta uma coletânea com diversos artigos e um alerta para os educadores, para que consigam descobrir a verdadeira importância do jogo na educação infantil. A autora alerta ainda, para que os professores não vejam o jogo como uma mera distração, pois a educação infantil oferece muito além do que apenas um mundo de sonhos e imaginação. É neste momento do jogo que a criança absorve o máximo de informações. Segundo a autora, os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas e perpetuadas no momento em que são praticadas, cuja principal função é a construção e o desenvolvimento de uma convivência entre as crianças, estabelecendo-se regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democrático. Kishimoto (2001) destaca que o jogo pode ser visto como um objeto, uma atividade que possui um sistema de regras a ser seguido pelos participantes e que distingue uma modalidade de outra, também pode ser apenas um vocábulo usado no cotidiano para designar algo dentro de um determinado contexto social. Assim, pode-se compreender o jogo, diferenciando significados atribuídos a ele por culturas diferentes, pelas regras ou pela situação imaginária que possibilita a delimitação das ações em função das regras e pelos objetos que o caracterizam. Por isso, o termo jogo pode possuir significados distintos, de acordo com a cultura e a época. Um deles se refere ao sistema de regras característica de cada jogo, no qual é possível distingui-lo dos demais. Um outro tipo, trata o jogo como o objeto que o materializa, uma vez que alguns jogos não se concretizam sem um determinado objeto.

A ABORDAGEM DE FRIEDMANN SOBRE JOGOS POPULARES

Friedmann (1996) em sua abordagem sobre os jogos tradicionais populares afirma que estes não são intocáveis, podendo ser modificados pelo homem, através da sua criatividade, buscando inová-los, sem que percam sua

essência, buscando sempre incorporar o antigo ao novo. Esse processo de modificação ocorre através das transformações dos próprios indivíduos, estando diretamente relacionado ao ambiente em vivem. Friedmann (1996), destaca a necessidade de prestar atenção especial ao jogo, pois as crianças têm prazer de realizar tarefas através da ludicidade e que o brincar na escola é diferente do brincar em outro lugar, pois a brincadeira na escola tem como finalidade o aprendizado, envolvendo assim toda a equipe pedagógica da instituição educativa.

É fundamental acreditar no jogo como elemento impulsionador no que diz respeito à efetividade da aprendizagem e que é essencial a busca de conhecimentos sobre as atividades lúdicas apropriadas à faixa etária da educação infantil, pois através delas a criança tem maiores condições de apropriar-se do conhecimento.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

De acordo com pesquisas realizadas podemos presumir que o jogo surgiu no século XVI em Roma e na Grécia, e seu objetivo principal era o ensino das letras. Com o advento do Cristianismo, o interesse pelos jogos sofreu uma diminuição acentuada, uma vez que naquela época o objetivo principal era a contemplação de uma educação disciplinadora, calcada na memorização e na obediência, não havendo espaço para jogos nem brincadeiras. Devido a este fato, “os jogos e as brincadeiras passaram a ser vistos como ofensivos, imorais, que levam à comercialização profissional de sexo, da bebedeira.” (Nallin, 2005). Logo após o Renascimento (início em 1453 durante a Idade Média no século XIV com a queda de Constantinopla e com término em 1789 com a Revolução Francesa), os jogos e as brincadeiras foram livrados dessa visão recriminatória e passaram a fazer parte do cotidiano de todas as crianças, jovens, e até adultos como diversão, passatempo, distração, “sendo considerados como facilitadores do estudo que beneficiam o desenvolvimento da inteligência.” (Nallin, 2005). Com a criação da Companhia de Jesus, (organização de cunho religioso inspirada nos moldes militares, que lutava em prol do catolicismo e utilizava a educação como seu principal instrumento), o jogo educativo entra em processo de expansão e passa a ser utilizado como uma ferramenta de ensino.

BRINQUEDO E BRINCADEIRA: DIFERENÇAS

De acordo com Kishimoto (1994) o brinquedo é concebido como todo elemento que sirva de suporte para qualquer tipo de brincadeira, ou seja, objetos como piões, bonecas, carrinhos, bolinhas de gude, corda, pedrinhas etc. Os brinquedos podem ser: estruturados e não estruturados. São considerados estruturados aqueles que já são adquiridos prontos, ou seja, fabricados. Já os brinquedos não estruturados não são provenientes de indústrias, sendo simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, podendo transformar-se em um brinquedo. Uma pedra pode se transformar em comidinha e um cabo de vassoura em um cavalo. Portanto, os brinquedos podem ser estruturados ou não, levando-se em consideração sua origem e/ou a intenção criativa de cada criança sobre cada objeto. Já a brincadeira que pode ser ora coletiva ora individual, caracteriza-se por possuir certo tipo de estruturação e pela utilização de regras. A existência de regras não restringe a ação lúdica, e as crianças têm a possibilidade de modificá-las, de se ausentarem assim que desejarem, incluir ou excluir participantes, adotar as próprias regras, enfim, permitindo grande liberdade de ação. Alguns exemplos: esconde-esconde, brincar de casinha, pular corda, amarelinha etc.

JOGO: CONCEITUAÇÃO

O jogo consiste em ser uma atividade estruturada e guiada por um princípio de regras mais explícitas, cuja concepção está vinculada à integração entre o brinquedo (objeto) e a brincadeira. Alguns exemplos clássicos seriam: Jogo de Mímica, de Cartas, de Tabuleiro, de Construção, de Faz-de-Conta etc. Um diferencial importante do jogo reside na sua utilização tanto por crianças quanto por adultos, enquanto o brinquedo tem uma maior conectividade com o universo infantil. É necessário e importante que os profissionais envolvidos na concepção de metodologias, planejamentos, currículos, materiais pedagógicos e na própria pesquisa do lúdico vislumbrem que o jogo, o brinquedo e a brincadeira terão um sentido mais amplo e significativo se vierem a ser concebidos através do ato de brincar. É interessante destacar que os brinquedos

recebem características e importância diferentes em cada faixa etária, acompanhando a fase de desenvolvimento de cada criança. Assim, até os dois anos de idade aproximadamente, as crianças preferem brinquedos de cores claras, macios e sonoros. Entre os cinco e seis anos, a preferência está voltada para os brinquedos de montar e por volta dos dez anos, as crianças passam a apreciar mais os jogos de computador e videogames. Porém, não devemos nos esquecer da importância de fazermos uma seleção criteriosa dos brinquedos e brincadeiras apresentados às crianças, buscando priorizar sempre aqueles que despertem e estimulem a criatividade. Em se tratando de brinquedos, é sempre interessante destacar que não precisam necessariamente ser sempre industrializados, pelo contrário quanto mais diversificados melhor. É sempre muito significativo para a criança quando seus pais e/ou professores confeccionam junto com ela, por exemplo, um jogo de boliche utilizando material reciclável, com garrafas plásticas, jornal e meias velhas. Além de ser prazeroso, a criança ainda estará desenvolvendo a consciência sobre a reciclagem, o reaproveitamento de materiais, a diminuição da produção de lixo e sobre a preservação do meio ambiente em geral.

Um outro brinquedo gerador de grande discussão entre pais, educadores e psicólogos são as “armas”, espadas e revólveres, por envolver ou não a questão de incentivo à violência. É interessante ressaltar que este tipo de brinquedo por si só não fomenta a violência e para que uma criança desenvolva um comportamento agressivo é necessário que haja um conjunto de fatores determinantes, o faz-de-conta do mundo infantil poderá transformar a mão em um revólver, ou seja, não é por meio deste tipo de atitude que a violência simplesmente deixará de existir. Cabe aos pais/educadores/familiares não incitarem a violência, sempre buscando resolver os conflitos através do diálogo pacífico, dando o exemplo, além de não contribuírem para a propagação de qualquer forma de violência, principalmente assistindo na televisão, programas ou filmes dessa natureza. O brinquedo será interessante e adequado sempre que estiver de acordo com a faixa etária da criança (quanto menor a criança, maior o brinquedo); sempre que for desafiador para o pensamento da criança; sempre que for rico o suficiente para diversas formas de exploração; sempre que for abundante em cores, texturas, formas e se for seguro, ou seja, estar de acordo com as normas do INMETRO.

A HISTÓRIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO BRASIL

Kishimoto (1993) afirma que para compreendermos a origem e o significado dos jogos tradicionais infantis, é necessário primeiro, pesquisar as raízes folclóricas responsáveis pelo seu surgimento. De acordo com Alves (2009), as tradições e costumes portugueses, dentre elas os jogos e as brincadeiras, já traziam a influência dos costumes de povos asiáticos, originária da presença portuguesa naquelas terras. Alves (2009) também complementa que grande parte dos jogos tradicionais mais conhecidos no mundo, como o jogo de saquinhos (ossinhos), amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião, pipa e outros, chegaram ao Brasil por intervenção dos portugueses. Devido a isso, todos os jogos, brincadeiras e brinquedos citados, contribuíram para a formação da cultura lúdica infantil brasileira, destacando-se também a contribuição indígena, para as atividades lúdicas que buscam imitar os elementos da natureza, principalmente os animais (Alves, 2009). Alves (2009) acrescenta também que, além dos portugueses, há influências de outras etnias presentes na criação dos jogos tradicionais brasileiros, como a negra e a indígena.

Para Almeida (2000), o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano, de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo e suas implicações das necessidades lúdicas extrapolaram às fronteiras do brincar espontâneo. Sendo assim, a palavra jogo está relacionada com as atividades individuais da criança como o canto, a dança e o teatro. Através dos jogos e das brincadeiras, adultos e crianças têm objetivos em comum de unir laços de amizade. A brincadeira é considerada como uma atividade do tipo arquétipo (modelo ideal), na qual as crianças inventam suas próprias brincadeiras, que podem abranger a competição, os jogos corporais, os gestos espontâneos e as ações que levam a imaginar e combinar os gestos ao faz de conta (Souza, 2005).

OS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil é considerada bastante recente, pois foi após a década de 80 que o atendimento às crianças em creches e pré-escolas

apresentou um crescimento significativo. Diversas pesquisas identificaram que esse crescimento foi resultado das mudanças ocorridas na sociedade, da participação da mulher no mercado de trabalho, da organização familiar e da questão da urbanização e industrialização, entre alguns fatores.

Apenas em 1899, foi inaugurada no Brasil, a primeira creche para filhos de operários, pois as crianças da “elite” eram educadas em instituições denominadas “Jardins da Infância”. É possível percebermos a diferença no propósito de constituição e atuação das creches no Brasil e nos outros países, cujo objetivo era apenas de cunho assistencialista. No nosso país, até os anos finais da década de 1980, as crianças não eram vistas pelo Estado como sujeito de direitos, que precisassem de cuidados e educação; com direitos reconhecidos e obrigações a cumprir. Em 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida formalmente na Constituição, determinando em seu artigo 208, inciso IV que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em Creche e Pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 2004, p.122). Além da Constituição Federal de 1988, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e em 1994, ocorreu a Conferência Nacional de Educação para Todos, com o 1º Simpósio de Educação Infantil, que aprovou a Política Nacional de Educação Infantil. Mas, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, que a Educação Infantil passou a ser vista como a primeira etapa da educação básica no Brasil. E, mais recentemente, ao ser homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (2014), o Brasil iniciou uma nova era na educação, buscando alinhar-se aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais mundiais, expressando o compromisso com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Desta maneira, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver (Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se), reafirmando o

compromisso que somente através do desenvolvimento de competências as crianças estarão capacitadas para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativa, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades, além de reconhecer-se em contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativa, analítica-crítica, participativa, aberta ao novo, colaborativa, resiliente, produtiva e responsável. Nesse contexto, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) ratifica o seu compromisso com a educação integral, visando à formação e ao desenvolvimento humano global, assumindo uma visão plural, singular e integral da criança, considerando-a como sujeito de aprendizagem.

No intuito de ampliar e diversificar as metodologias na educação infantil, o jogo como estratégia de ensino e de aprendizagem deve favorecer a criança na construção do conhecimento científico, proporcionando a vivência de situações reais ou imaginárias, propondo desafios e instigando pela busca de soluções para as situações que se apresentam durante o jogo, levando-a a raciocinar, trocar ideias e tomar decisões. O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para criança, constituindo-se em peça fundamental para sua formação. “Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói o seu próprio mundo”. (Santos, 1995, p.4).

Portanto devemos considerar a brincadeira como peça fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. A criança, desde muito cedo, se comunica por meio de gestos, sons, expressões e através da brincadeira aprende a representar papéis, desenvolvendo sua imaginação e criatividade.

Segundo Santos (1995), é através da brincadeira que a criança aprende o respeito pela natureza, sobre os eventos sociais e sobre a estrutura do corpo humano. A criança que brinca livremente, não está apenas explorando o mundo à sua volta, mas também expressando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário. Além disso, a brincadeira enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários ao seu crescimento, como persistência, perseverança, raciocínio, companheirismo, entre outros. Dessa forma, o brincar e o jogar, na Educação Infantil, devem ser considerados como uma estratégia a

ser amplamente utilizada pelos educadores e deve privilegiar o ensino dos conteúdos alinhados com a realidade, merecendo um lugar de destaque no planejamento e nos currículos.

De acordo com o RCNEI (Referencial Curricular para a Educação Infantil), a Educação Infantil deve estar baseada em três eixos principais:

1. O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
2. O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
3. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem nenhuma espécie de discriminação.

Podemos claramente perceber que estes eixos têm como base o brincar, sendo que, é através dele que a criança poderá se expressar de maneira mais significativa, de acordo com a sua idade, externando sentimentos. A partir do brincar, podemos desenvolver a comunicação infantil bem como a socialização. Assim sendo, brinquedos, jogos, brincadeiras, livros e outros recursos socioculturais potencializam as capacidades relativas à expressão das crianças, transformando a brincadeira em valores, gostos e opiniões, aperfeiçoando o pensamento próprio.

Uma grande parte dos educadores que atua na faixa de 0 a 5 anos utiliza o jogo e as brincadeiras como prática pedagógica cotidiana, defendendo seu uso como um excelente recurso à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Porém, algumas vezes o jogo é entendido com certo equívoco pelos educadores, principalmente pelos professores, quando confundem seu conceito, e na maioria das vezes as crianças ficam soltas, escolhendo o que quer fazer, sem direcionamento algum por parte de um adulto mediador. Em outros momentos, alguns professores tratam o jogo como elemento facilitador de aprendizagem, mas exercem um controle excessivo sobre as atitudes das crianças durante seu desenvolvimento. A questão é que qualquer uma dessas posturas distancia o professor da interação com o aluno e é isso que precisamos modificar, pois uma proposta que contemple jogos e brincadeiras para a Educação Infantil, deve ter o cuidado de oferecer as atividades específicas (jogos e brincadeiras); porém

não deve negligenciar as interações entre as crianças, e das crianças com seus professores. As atividades de jogos e brincadeiras na escola de Educação Infantil trazem muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, pois são ferramentas impulsionadoras para o desenvolvimento das crianças, porém cabe aos professores criarem propostas pedagógicas que aliem o aprendizado à diversão e à interação que o jogo e brincadeira são capazes de proporcionar. A partir da concepção contemporânea de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social e que, portanto, produz cultura, não deve ser relegada à limitação dessas aprendizagens a um processo espontâneo ou natural. Ao contrário, urge a necessidade de transmitir real intenção educacional às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo professor/educador, de experiências variadas que viabilizem o conhecimento de si e do outro e da compreensão das relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se manifestam nas práticas dos cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras e nos jogos, nas experiências com diversos materiais, na aproximação com a literatura e na interação com as pessoas. A maior parte do trabalho do professor/educador deve estar ancorada na reflexão, na seleção, na organização, no planejamento, na mediação e no monitoramento das práticas e interações, garantindo a pluralidade e variedade de situações significativas que promovam o desenvolvimento global das crianças. O professor/educador necessita ainda, acompanhar a progressão tanto dessas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando através da observação da trajetória de cada criança e do grupo (conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens). E, através de variados registros, elaborados em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas próprias crianças (como relatórios, fotografias, painéis, portfólios, etc.), é possível evidenciar a progressão ocorrida ou não durante determinado período observado, sem intenção alguma de selecionar, promover ou classificar as crianças, tratando-se apenas da reunião de subsídios norteadores para redirecionar tempos, espaços

e situações que garantam, acima de tudo, os direitos de aprendizagem efetiva e significativa de todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo e a brincadeira devem ser considerados instrumentos indispensáveis à aquisição de conhecimento e desempenho dentro do processo de aprendizagens na fase da primeira infância. A influência do ato de brincar no desenvolvimento da criança é indispensável para a formação do caráter e da personalidade; pois pode inclusive, incorporar valores morais e culturais e uma série de outros aspectos que auxiliam a moldar a personalidade para o resto de sua vida. Brincando, a criança é capaz de acionar seus pensamentos, competências e habilidades para resolução de problemas que lhe são importantes e significativos, e o modo como joga e brinca revela o seu mundo interior, proporcionando-lhe apropriar-se do processo de aprendizagens e conhecimento. Portanto é através das brincadeiras que a criança desenvolve sua capacidade de expressão e comunicação, sua coordenação motora e espacial, seu equilíbrio, seu desenvolvimento cognitivo e absorve o conhecimento da interação com o meio, e o brincar também proporciona a troca de afeto, aumento do vocabulário, compartilhamento, interação e exposição das emoções. A utilização de recursos lúdicos por parte do professor além de, despertar o gosto por aprender também poderá servir como parâmetro de diagnóstico das capacidades, habilidades e das dificuldades de cada criança.

Assim sendo, a utilização de recursos lúdicos inserida nas práticas pedagógicas é necessária não apenas pelo fato de proporcionar a oportunidade do conhecimento, mas também, por contribuir para uma formação integralizada na criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Dinâmica lúdica jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola. 1978.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas Inteligências**. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CREPALDI, R. In:ANGOTTI, M. **Educação Infantil, para quê, para quem por quê?** Campinas: Alínea, 2006.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. [org.]. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação:criar, fazer, jogar.**7 ed. São Paulo: Cortez,2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** 3 ed. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1973.

PIAGET, J. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1999. (ed. orig. 1932).

RIBEIRO, Katiuce Lucio. SOUZA, Selma Pereira de. **Jogos na Educação Infantil.** /

RUIZ, Maria José Ferreira. **O papel social do professor.** n. 33, set a dez 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manda, 1989.

A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DO PROJETO EDUCATIVO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS: REFLEXÕES À LUZ DO PENSAMENTO DE ANTÔNIO GRAMSCI

Juliana Caldeira da Silva¹⁵

Universidade Estadual de Campinas – HISTEDBR

Resumo

À luz do pensamento do filósofo italiano Antônio Gramsci (1891 – 1937), este artigo apresenta-se como um desdobramento de minha dissertação de mestrado previamente intitulada: *A concepção filosófica do projeto educativo da rede municipal de ensino de São Paulo no período entre 2013 à 2023*, com o objetivo de evidenciar a concepção filosófica que tem permeado as propostas educacionais apresentadas pelas gestões municipais da cidade de São Paulo ao longo dos últimos dez anos. Com base nas aulas e nas leituras indicadas na disciplina Seminário Avançado I: Gramsci e a educação ministrada pelos professores Marcos Francisco Martins e pelo professor Renê José Trentin Silveira e na análise documental institucional (Programas Educacionais) apresentadas pelos governos que estiveram à frente da cidade de São Paulo na última década, estando como professora nesta mesma rede, onde, sob um discurso progressista e de forma institucionalizada a educação pública municipal de São Paulo tem se aproximado cada vez mais de pedagogias de adaptação e mantenedoras do modelo social vigente. Este estudo argumenta portanto, em defesa de uma proposta educacional que promova a verdadeira transformação social. A revolução. Tarefa de frutos a longo prazo, a ação escolar com base nos pressupostos gramscianos, trata-se de um trabalho pedagógico consciente e sistematizado que deve se desenvolver na educação, desde a mais tenra idade e ao contrário do que vem sendo proposto por vias institucionais à educação paulistana, direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada criança, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte. Desde a educação infantil, a diretriz a ser seguida deve considerar que o trabalho pedagógico escolar incide sobre o conhecimento elaborado e não sobre conhecimento espontâneo; sobre o saber sistematizado e não sobre o saber fragmentado; sobre conceitos científicos e não sobre noções de senso comum.

¹⁵ Professora efetiva de educação infantil e ensino fundamental I da rede municipal da cidade de São Paulo e professora de Artes na rede estadual de São Paulo. Militante do PCB. Licenciada em Artes Cênicas pela Faculdade Mozarteum de São Paulo(FAMOSP) e também graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo(Fe-USP). Atualmente mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas(Fe-UNICAMP).

Palavras-chave: concepção filosófica. escolas públicas paulistanas. Propostas educacionais. Antônio Gramsci

Abstract

In the light of the thought of the Italian philosopher Antônio Gramsci (1891 – 1937), this article presents itself as an offshoot of my master's thesis previously entitled: The philosophical conception of the educational project of the municipal school system of São Paulo in the period between 2013 to 2023, with the objective of highlighting the philosophical conception that has permeated the educational proposals presented by the municipal administrations of the city of São Paulo over the last ten years. Based on the classes and readings indicated in the subject Advanced Seminar I: Gramsci and the education given by professors Marcos Francisco Martins and professor Renê José Trentin Silveira and on the institutional document analysis (Educational Programs) presented by the governments that were in charge of the city of São Paulo in the last decade, working as a teacher in this same network, where, under a progressive discourse and in an institutionalized way, municipal public education in São Paulo has increasingly approached pedagogies of adaptation and maintainers of the current social model. This study therefore argues in defense of an educational proposal that promotes true social transformation. The revolution. A long-term fruitful task, school action based on Gramscian assumptions, is a conscious and systematized pedagogical work that must be developed in education, from an early age and contrary to what has been proposed by institutional channels to São Paulo education, always directed towards the appropriation, by each child, of human objectifications in their most developed forms represented by scientific concepts supported in the elaborations of philosophical thought and in the aesthetic expression of great works of art. From early childhood education onwards, the guideline to be followed must consider that the school pedagogical work focuses on elaborated knowledge and not on spontaneous knowledge; about systematized knowledge and not about fragmented knowledge; about scientific concepts and not about common sense notions.

Keywords: philosophical conception. public schools in São Paulo. Educational proposals. Antonio Gramsci.

Introdução

O declínio da formação escolar dos estudantes das escolas públicas da rede municipal de São Paulo, caminha concomitantemente com a implementação de políticas educacionais neoliberais para a completa mercantilização da educação por força da própria legislação e de programas e reformas institucionais.

Trabalhadores da educação se veem forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que os documentos institucionais dos últimos anos preveem para os profissionais da educação que se sentem pressionados a responder sem ter uma constatação concreta de resultados que de fato atendam as reais demandas e expectativas dos filhos e filhas da classe trabalhadora desta cidade no que diz respeito à apropriação por parte desses jovens e crianças, dos saberes historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

Sendo apresentadas como práticas transformadoras, novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável por educadores (as) que por não terem obtido acesso em sua formação (não por acaso), à teorias críticas pedagógicas como a Pedagogia Histórico-Crítica por exemplo, apenas reproduzem de forma inconsciente um trabalho pedagógico que favorece apenas aos interesses liberais e do capital.

O que infelizmente vem se tornando comum observar no cotidiano escolar, são profissionais da educação (professores, e gestores) se sentindo obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas expressando insatisfação e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.

Em 2013 com o início da gestão do ex-prefeito Fernando Haddad, criou-se grandes expectativas quanto aos encaminhamentos das demandas educacionais as quais as escolas públicas da cidade de São Paulo sempre estiveram acometidas. Na realidade aquela escola tradicional, que inviabilizava o acesso e a permanência dos estudantes, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que chegamos a uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade.

Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados pelas - não tão diferentes quanto esperava-se - administrações públicas dos últimos dez anos, de acordo com seus interesses substantivados em procedimentos normativos que a passos largos precarizam ao mesmo tempo em que diminuem substancialmente a qualidade da educação pública escolar.

O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando espaço a implementação de políticas e propostas educacionais neoliberais alinhadas com a BNCC e com grandes empresas como o Instituto Lemman por exemplo que participou ativamente na construção da proposta Curricular vigente atualmente no município de São Paulo denominada Currículo da Cidade.

Diante de tal contexto, faz-se urgente que profissionais da educação pública da rede paulistana acessem e se apropriem da base teórica, filosófica e pedagógica entendida tal qual Gramsci propõe. E é sobre esta base filosófica que este estudo objetiva-se a entender e desvelar trazendo assim ao cerne do debate pedagógico contemporâneo, quais são as reais concepções que veem permeando a educação pública da cidade de São Paulo nas gestões municipais de 2013 até aqui.

O escolhido recorte temporal se apresenta como um interessante material de análise, pois além do fato de ser um recorte que compreende a atualidade, também neste recente período de dez anos, foi um período em que tivemos a frente das gestões municipais da cidade de SP representantes de diferentes grupos político-partidários. E a partir da análise das propostas educacionais por eles apresentadas, é possível compreender até que ponto suas concepções acerca do papel social da educação pública divergem e/ou convergem entre si e se há ou não de fato um projeto comprometido com uma proposta educativa de superação do capital.

De 2013 à 2016 – Fernando Haddad (PT), de 2017 à 06 de abril de 2018 – João Dória (PSDB), de 06 de abril de 2018 à 16 de maio de 2021 – Bruno Covas (PSDB) e de 16 de maio de 2021 até o presente momento (novembro de 2022), Ricardo Nunes (MDB).

2013 à 2016 – Programa Mais Educação São Paulo.

O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, foi a proposta educacional implementada pelo prefeito eleito em outubro de 2012 Fernando Haddad, construído a partir do Plano de Metas da cidade de São Paulo(2015-2025), tendo em vista as principais dimensões da Secretaria Municipal de Educação: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão.

Dentre os diversos documentos institucionais publicados como parte do Programa, para este estudo especificamente, jogaremos luz no documento de Políticas Pedagógicas Curriculares denominado dentro do Programa Mais Educação São Paulo como: *“Contexto, diretrizes e ações: Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo- Contextos e perspectivas”*. A opção pela análise específica deste documento para este estudo se justifica na medida em que é no corpo deste documento que encontramos de forma mais abrangente as concepções de educação (social, filosófica, teórica, metodológica, de conhecimento, e de ensino e aprendizagem), que é o que nos interessa neste trabalho.

O documento se apresenta com o propósito de subsidiar reflexões e debates a serem realizados por educadores no esforço de construção coletiva das políticas educacionais para a Cidade de São Paulo.

A ideia de construção de políticas públicas realizada coletivamente pelos próprios profissionais da educação da rede é sedutora do ponto de vista progressista, porém vejamos dois dos subsídios que entre outros de caráter progressista, aparecem no documento (2013, p. 06):

- Ampliar o acesso à informática e novas tecnologias, promovendo a inclusão digital e tecnológica integrando as demandas de educação e qualificação profissional em atendimento às novas demandas do desenvolvimento do país.
- Implementar ações para a formação dos profissionais para trabalharem com as múltiplas faces da violência nas escolas;
- Consolidar, com a participação da comunidade, um projeto político pedagógico e uma organização curricular interdisciplinar, que tenha o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos integradores e possibilite a compreensão do mundo do trabalho e da produção, a educação física, a iniciação científica e a formação cultural, com ênfase em atividades de artes e uso de novas mídias e tecnologias;
- Intensificar investimentos nos processos de gestão pedagógica nas unidades educacionais, de modo a articular professores e diretores com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico, com ênfase no acompanhamento da realização do

currículo e na investigação sobre as potencialidades e dificuldades dos estudantes tendo-se em conta seus tempos e ritmos;

Notem que no primeiro dos subsídios aqui destacado há uma preocupação quanto ao papel da escola no que diz respeito a formação de mão-de-obra que atenda as demandas contemporânea do capital (tecnologias).

No segundo, a indicação é para que os profissionais da educação deem conta de alguma forma de conter os reflexos da violência social produzida pelo capital e que atinge de inúmeras formas nossos jovens e crianças e todo cotidiano escolar, Ou seja, mais uma proposta de ação remediadora e não preventiva do problema.

No terceiro ponto a proposta de currículo interdisciplinar ali descrita não especifica nem em sua própria descrição enquanto subsídio nem tão pouco no decorrer de todo documento que ele compõe, qual o sujeito que se pretende formar e visando qual concepção de mundo/sociedade a partir do que se apresenta ali como proposta de currículo interdisciplinar.

No último subsidio do documento aqui exposto, é possível entendermos alguns traços da concepção de ensino-aprendizagem que este projeto educacional propõe quando menciona-se a necessidade de fiscalizar se o currículo proposto está sendo mesmo seguido e também quando traz relevância para “investigação sobre as potencialidades e dificuldades dos estudantes tendo-se em conta seus tempos e ritmos”. Relevância esta que é princípio basilar das pedagogias do aprender a aprender. Conceito que dentre outros subsidia as pedagogias neoliberais.

Este último subsidio que aqui destaquei é digno de uma outra dissertação de mestrado somente para trata-lo de forma mais detalhada e aprofundada com a atenção e urgência que o tema merece. Porém neste trabalho especificamente nosso foco é outro embora enverede por caminhos que se cruzam.

2017 à 2022/2023 – Currículo da cidade/ Educação integral: Política São Paulo educadora.

Em 15 de dezembro de 2017 a base nacional comum curricular (BNCC) teve seu texto final aprovado.

Prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), a BNCC se torna uma referência comum para todas as redes de ensino e escolas do país, públicas e privadas, elaborarem ou reverem seus currículos, de modo a proporcionar as aprendizagens a que cada aluno, segundo seus elaboradores, tem direito.

Na mesma data da aprovação da Base Nacional, já na gestão do então prefeito João Dória (PSDB), o município de São Paulo lançou o seu “*Currículo da Cidade*”, o novo documento orientador da rede para o Ensino Fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) foi uma das primeiras do país a realizar sua revisão curricular à luz da BNCC. A atualização do currículo municipal foi feita durante o ano de 2017 e a implementação teve início logo no início de 2018.

Sobre a concepção de infância e adolescência por exemplo, o Currículo da Cidade nos traz que:

Assim sendo, é de extrema relevância que o Currículo da Cidade prepare os estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI. (São Paulo, 2019, p.16).

Ainda no mesmo documento, agora sobre a concepção de educação integral:

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), independentemente do tempo de permanência do estudante na escola, o fator primordial a ser considerado é a intencionalidade dos processos e práticas educativas fundamentadas por uma concepção de Educação Integral.

Isto implica:

- I. Avaliar o contexto atual da sociedade brasileira em tempos de globalização social, política, econômica e cultural;
- II. Conciliar os interesses dos estudantes frente a esse desafio permanente, amparados por estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras;

- III. Propiciar uma formação emancipadora que valorize as ações criativas dos estudantes frente às transformações tecnológicas;
- IV. Aliar a satisfação e o prazer pela busca de novos conhecimentos com vistas à formação do indivíduo autônomo do século XXI. (São Paulo, 2019, p.21).

Segundo o próprio documento, essa concepção de Educação Integral está igualmente de acordo com outros marcos legais como por exemplo a Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Plano Nacional de Educação (2014-2024); Plano Municipal de Educação (2015-2025); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (2007) e dentre outras, também com o Programa de Metas 2017-2020 da Prefeitura Municipal de São Paulo, sendo este último compreendido como “um meio de pactuação de compromissos com a sociedade”

A seguir vejamos como a partir de seu pensamento Gramsci nos auxilia a entender as concepções que estes hibridimos que aparecem nas propostas de projetos educativos para crianças e jovens da cidade de São Paulo.

Contribuições de gramscianas para uma análise das propostas educacionais dos últimos dez anos às escolas públicas paulistanas.

A hegemonia, uma das categorias que Gramsci nos traz como uma direção intelectual porque diz respeito a uma concepção de mundo que expressa os interesses de um determinado grupo social, apresentando-a como se manifestasse os interesses de todos os grupos sociais. A hegemonia é uma direção moral porque as concepções de mundo implicam formas de comportamento e valores que lhe são adequados, formas de comportamento e valores que, ao serem assimilados pelos grupos sociais subalternos, convertem-se num terreno propício para garantir a manutenção e reprodução de interesses de determinado grupo social. O Estado que governa com base na hegemonia só pode ser vencido a partir do momento em que os grupos sociais subalternos rompem com essas concepções que assimilaram e não são suas. Concepções essas que são a base da direção dos grupos sociais dominantes.

Para romperem com essas concepções e poderem construir a sua hegemonia, os grupos sociais subalternos precisam se organizar, organizar a cultura, educarem-se, precisam se tornar dirigentes (especialista + político). No entanto não há organização da cultura sem intelectuais e não é possível construir uma nova hegemonia sem se organizar. Assim, Gramsci entende que a construção da hegemonia é um processo que não é mecânico e nem linear, mas “molecular”, demandando uma Reforma Intelectual e Moral. Contudo, não se faz uma reforma intelectual e moral sem meios e condições para tal; nesse sentido Gramsci elabora sua concepção de Escola Unitária como centro homogêneo de cultura com o objetivo de educar as massas para torná-las dirigentes, preparando-as para construírem a sua hegemonia.

Gramsci, ao discutir a construção de uma nova civilização por parte dos grupos sociais subalternos falou em reforma intelectual e moral. Mas o que significa para Gramsci reforma intelectual e moral?

A conquista da hegemonia é um processo “molecular”, muitas vezes apresentando se como lento, paulatino. Envolve fusões do velho com o novo, progressos e retrocessos, cessão e aquisição. Envolve conquistar espaços nas “trincheiras” modernas da luta – a sociedade civil. A conquista da hegemonia não é um processo mecânico, linear e arbitrário.

Uma concepção de mundo não se entranha na sociedade e se torna um modo de ser e de sentir se ela não é “viva” para responder às demandas de um determinado tempo. Ela não conseguirá substituir as velhas concepções se ela não se apresentar intimamente fundida com um programa político e uma concepção da história que o povo reconheça como expressão das suas necessidades vitais.

Para Gramsci a filosofia da práxis é a concepção que pode orientar a realização de uma reforma intelectual e moral na sociedade, gerando um novo modo de ser. É a concepção mais atual no que se refere aos problemas enfrentados por nossa geração. É a concepção que tem como fundamento teórico-prático o conceito de trabalho. A filosofia da práxis justifica a historicidade das concepções de mundo a partir da relação dessas com os problemas apresentados pela sociedade em cada momento histórico.

Qualquer concepção de mundo que queira se tornar hegemônica prescinde de uma análise do senso comum, as diversas funções intelectuais e

as mediações no campo da práxis. A Educação é apreendida como um processo de elevação do senso comum ao bom senso, ou a uma nova concepção de mundo, onde os intelectuais exercem o papel de mediadores.

Neste início de século, diante dos desafios educacionais, do esvaziamento da crítica, da função do Estado vinculada ao capital e da emergente necessidade de uma reforma intelectual e moral contamos com a força analítica de Antônio Gramsci.

Considerações Finais

O pensamento gramsciano é tributário da concepção materialista histórico-dialética.

A concepção de educação na perspectiva desta teoria é portanto entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global.

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

A fundamentação teórica das concepções de Gramsci nos aspectos filosófico, histórico, econômico e político-social se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital.

É, pois, no espírito das investigações de Marx e Engels, das escolas soviéticas e também de Antônio Gramsci que essa proposta pedagógica

proposta por Demerval Saviani denominada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), se inspira. O que a torna anti-hegemônica uma vez que não deixemos como algo menor o fato de estarmos inseridos enquanto classe trabalhadora no modelo social econômico capitalista.

Enfim, para esta teoria e concepção pedagógica aqui defendida, a finalidade da educação pública em todos os seus segmentos e modalidades é promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem. E para atingir essa finalidade, se empenha em propiciar às crianças e jovens o domínio das objetivações humanas produzidas historicamente consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira a viabilizar sua efetiva assimilação por meio de um método que toma a prática social como ponto de partida e ponto de chegada em cujo interior se insere o trabalho pedagógico que opera por meio da problematização, instrumentalização e catarse.

Referências

COUTINHO, C. N. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. São Paulo: boitempo, 2011.

_____. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. Caderno 10 (1932-1935) - A filosofia de Benedetto Croce. In: _____. **Cadernos do Cárcere. Introdução ao Estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Edição Carlos Nelson co-edição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001, vol. 1, pp. 275-430.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932-1933) - Introdução ao Estudo da Filosofia. In: _____. **Cadernos do Cárcere. Introdução ao Estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Edição Carlos Nelson Coutinho; co-edição Marco Aurélio

Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001, vol. 1, pp. 81-226.

_____. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In:____. **Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, v. 2. p. 13-53.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Araraquara, Tese de Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2014.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Americanismo e Conformismo. Campinas: Alínea Editora, 2008.

MARTINS, Marcos F. **Gramsci, educação e escola unitária**: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186963>

MARTINS, Marcos F. **Gramsci, Revolução Russa e escola unitária**. In: Educação e revolução: a pedagogia socialista soviética/organização Leandro Eliel e Valter Pomar. São Paulo: ELAHP: Escola Latino-americana de História e Política, 2021, p. 215-250.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. In: **Germinal: Marxismo e educação em debate**. Salvador [Online]. 2013, vol. 5, n. 2, pp.130-143- ISSN: 2175-5604.

MARTINS, Marcos F. **"Tradução" da escola unitária de Gramsci na pedagogia histórico-crítica de Saviani**: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915>

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SÃO PAULO. **Lei nº16.271, de 17 de setembro de 2015 (projeto de lei nº 415/12)**, Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME). São Paulo: PMSP, 2015a.

_____. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** São Paulo: PMSP, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo:** subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2013

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Políticas Pedagógicas Curriculares - Contexto, Diretrizes e Ações:** Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo -Contextos e perspectivas. São Paulo: SME/DOT, 2013

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade.** São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da Cidade: Saberes e aprendizagens.** São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos,** Campinas: Autores Associados, 2011, p. 197-225.

SAVIANI, Dermeval. **“Da Inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter”.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 21, p. 711-725, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 40.ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

SAVIANI, Dermeval. **“Infância e pedagogia histórico-crítica”.** In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.), **Infância e pedagogia histórico-crítica,** 2ª ed. Campinas, 2020, Cap. 10, p. 245-277.

TRENTIN SILVEIRA, Renê José. **Disciplina e liberdade no ensino: notas preliminares para a crítica ao espontaneísmo pedagógico a partir de**

Gramsci. Eccos Revista Científica (on line), v. 44, p. 289, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7784> acesso em 19/05/2022.

TRENTIN SILVEIRA, Renê J. **Escola e classe social de uma perspectiva gramsciana: a sala de aula, o intelectual e os simples.** ETD.Educação Temática Digital, v. 17, p. 558-575, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638307> acesso em 19/05/2022.

TRENTIN SILVEIRA, Renê J. **Gramsci, educador das camadas populares.** Educação em Revista (on line), v. 37, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/20049> acesso em 19/05/2022.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2020.

GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR

Claudia Lucena Carvalho Angelo

RESUMO

O objetivo deste trabalho é mostrar as atividades desenvolvidas durante o período de observação junto à diretora da escola citada no início da introdução, e acompanhamento das atribuições do supervisor escolar. Aqui estão registradas as experiências vivenciadas no período de observação, os procedimentos e planejamento assumidos pela gestão, bem como também aspectos relativos à supervisão escolar que exerce um papel fundamental junto as Unidades Educacionais que é de orientar, acompanhar e avaliar ações tanto administrativas quanto pedagógicas.

Palavras-chave: educação, supervisão escolar, gestão escolar.

INTRODUÇÃO

Trabalho referente ao estágio supervisionado em Gestão Escolar e Supervisão Escolar realizado durante o 7º semestre do curso licenciatura em Pedagogia na Instituição de Ensino Superior Camilo Castelo Branco. O estágio foi cumprido no período entre os dias 01 de Março á 31 de Março de 2016 um total de 60 horas, sendo que 20 horas na Diretoria Regional de Educação de Guaianases e 40 horas na Escola Estadual Lívio Xavier no nível de Ensino Fundamental II. Nas duas ocasiões o estágio foi de observação.

O estágio supervisionado vem fortalecer a teoria e pratica baseado nos princípios metodológicos permitindo uma visão ampla da parte organizacional promovendo a observação e compreensão da estrutura escolar quanto ao aspecto de

administração, planejamento e execução do trabalho realizado pelo gestor, junto à comunidade com base no projeto político pedagógico e também qual o papel do supervisor junto às unidades educacionais subordinadas a DRE Guaianases.

DESENVOLVIMENTO

PARTE I – SUPERVISÃO ESCOLAR

1.1- Histórico da Diretoria de Ensino;

Diretoria Regional de Educação de Guaianases

Criada por meio do Decreto 32.961/93

Endereço: Rua Agapito Maluf, 58.

Bairro: Vila Princesa Isabel

Distrito de Guaianases

CEP: 08410-131

São Paulo-SP

Telefone: 3397-7641

E-mail: smedreguaianasesadm@prefeitura.sp.gov.br

A DRE Guaianases auxilia 320 Unidades Educacionais.

TIPO DE UNIDADE	QUANTIDADE
Centro de Educação Infantil Direto (CEI)	24
Centro de Educação Infantil Indireto (CEI)	19
Centro de Educação Unificado CEI (CEU CEI)	04
Centro de Educação Unificado EMEI (CEU EMEI)	04
Centro Educacional Unificado EMEF (CEU EMEF)	04
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)	01
Creche Particular Conveniada	169
Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI	30
Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF	31
Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio - EMEFM	01

Escola Técnica de Saúde Pública	01
Movimento de Alfabetização (MOVA)	32
TOTAL	320

1.2-A DRE de Guaianases possui uma infraestrutura dividida por setores.

SETOR	FUNÇÃO
Adiantamento Bancário	Orienta e executa a prestação de contas da verba de adiantamento bancário recebidas mensalmente pelas unidades para pequenos reparos e pequenas reformas.
Almoxarifado	Responsável pelo depósito dos materiais recebido pelo DRE e pelo encaminhamento desses materiais às unidades.
Assessoria de Gabinete	Responsável pela assessoria ao Diretor Regional em todos aos assuntos relevantes e relativos às unidades.
Compras	Responsável pelos processos de compras de materiais diversos obedecendo á lei das licitações.
Apuração Preliminar	Auxilia as unidades e a Supervisão Escolar nos processos que necessitam da apuração da responsabilidade funcional dos funcionários das escolas e da DRE.
Atendimento Expediente	Recebe, protocola e encaminha documentos recebidos das unidades para os setores e dos setores para as unidades.
Benefícios	Responsável pela vida funcional dos servidores das unidades quinquênios, evolução funcional, entre outros.
Bens Patrimoniais	Responsável pelos processos de incorporação e baixa de bens patrimoniais móveis.
Convênios	Responsável pelos processos das entidades conveniadas, especificamente as prestações de contas para os pagamentos das mesmas.
CEFAI	Centro de formação e Apoio a Inclusão, que atende às unidades orientando em relação aos alunos público alvo da Educação Especial.
DOT- P	Diretoria Técnica Pedagógica é responsável pela formação pedagógica dos coordenadores pedagógicos e professores das unidades.
Demanda	Responsável pela organização de toda a demanda escolar, ou seja, todas as matricula e compatibilizações entre Prefeitura e Estado para que os alunos não fiquem sem estudar.
Informática	Responsável pelo gerenciamento dos equipamentos e programas específicos de informática.
Merenda	Gerencia e controla o recebimento de merenda, a distribuição, controle de estoque e pagamento das empresas terceirizadas.
Pagamento	Responsável pelo pagamento dos servidores das escolas e DRE.
Prédios	Responsável pelo acompanhamento da estrutura e condições físicas dos prédios que contemplam as unidades educacionais.
Programas Especiais	Responsável pela implantação e organização de todos os programas especiais que permeiam as ações pedagógicas.

Supervisão Escolar	Setor que orienta e auxilia as unidades educacionais em todos os assuntos relativos à legislação e ao trabalho administrativo e pedagógico.
TEG – VAI VOLTA	Transporte escolar- gerencia e direciona o programa de transporte escolar das escolas.
Contabilidade	Responsável pela organização da execução orçamentaria da DRE.

1.3- Documentos Consultados

SUBSÍDIOS PARA ESTAGIÁRIOS

1.4- Plano de Ação Supervisora

Considerando a Indicação do Conselho Municipal de Educação nº 01/2000, que define:

O supervisor deve atuar junto à Escola, à DRE e junto aos órgãos superiores do sistema.

O supervisor escolar deve atuar em parceria com todos os profissionais da escola, participando das ações educativas nela desenvolvidas e atuando de forma a incentivar e fortalecer a participação coletiva da comunidade escolar nas decisões da escola.

Objetivos

Acompanhar e orientar as Unidades administrativa e pedagogicamente, especificamente na Implantação e Implementação do Programa Mais Educação São Paulo.

Articular o trabalho entre as Unidades Educacionais.

Articular o trabalho entre os supervisores da DRE Guaianases.

Ações

Reunião da Equipe de Supervisão Escolar

Cronograma: Todas as sextas-feiras, das 10:00 às 17:00

Visitas às Unidades Educacionais

Constituição de Grupos de Trabalho

Plantão para atendimento às Equipes das Unidades e à Comunidade.

Avaliação

Periodicidade - Semestral

Instrumentos – Relatos durante as reuniões da supervisão.

1.5- Equipe de Supervisão Escolar

Equipe de Supervisão Escolar	Edson Luis Amario (diretor regional)
Ana Luce Ramos	Irenice Alves Pereira
Ana Lucia de Souza	Ivan Oliveira Moutinho
Arnaldo Alves da Silva	Lídia Bezerra da Costa
Beatriz Monteiro de Araújo	Lourdes Pereira Queiroz
Conceição de Maria e Sousa	Luciana Bergonzini
Cristovam da Silva Alves	Lucimeire Cabral de Santana
Deborah Dantas	Mabel Pascoarelli
Eliceir Clemente de Ferreira	Raimundo Gilson Rodrigues
Elizete da Silva Costa	Sueli Barão Rocha de Souza
Elza Kissilevitc	Vanda Lucia Dornelas

PARTE II

2.1- Dados da escola;

Escola Estadual Lívio Xavier.

Rua: Antônio Jose de Medeiros, 2040.

Jardim Luciana- São Paulo- SP

CEP: 08140-060

Telefone: 2963-1796

E-mail: e914691a@educacao.sp.gov.br

2.2- Contextualização do entorno;

A Escola Lívio Xavier teve sua autorização de criação em 20/02/1990, pelo Decreto nº 31.210 e DOE. 21/02/1990, inicialmente chamava-se Escola Estadual de Primeiro Grau Jardim Luciana, passando a se chamar Lívio Xavier no ano de 1991. Localizada na zona leste da cidade de São Paulo, no bairro periférico do Itaim Paulista. O bairro conta com serviços de saneamento básico, iluminação, telefonia, asfalto, transporte público, saúde, lazer, cultura, estes serviços são deficientes não conseguindo atender as necessidades do bairro.

A escola está inserida em um bairro carente, com famílias de baixa renda, e de pouca ou nenhuma escolaridade, grande parte oriunda das regiões norte e nordeste do país.

Os alunos são provenientes de lares desfeitos ou desestruturados por falta de emprego ou condição econômica, alcoolismo e uso de drogas. A delinquência entre os jovens é comum, além de violência e marginalidade. Esse contexto transforma nossos alunos em verdadeiros sobreviventes, para ao qual o dia a dia se transforma em batalha pela manutenção a vida e dos poucos bem materiais de que dispõem.

2.3- Estrutura Física da Escola;

Prédio Escolar;

Construído em 1989, o prédio escolar possui os seguintes ambientes pedagógicos e administrativos:

Ambiente	Quantidade	Situação	Observações
Salas de aula	12	Boa	-
Quadra	02	Regular	Apenas uma é coberta e necessita de manutenção no telhado e alambrados.
Pátio	01	Boa	-
Biblioteca	01	Boa	Espaço insuficiente para atender os alunos.
Sala do Acesso Escola	01	Regular	Espaço e quantidade de equipamentos inadequados.
Sala de Recursos Audiovisuais	01	Regular	Necessidade de adaptação e instalação de equipamentos.
Cozinha	01	Boa	-

Refeitório	01	Boa	-
Cantina	01	Boa	-
Sanitários dos alunos	01	Boa	-
Sanitários administrativos	01	Boa	-
Sala de materiais Pedagógicos	01	Boa	-
Sala de materiais de limpeza	01	Boa	-
Sala de Educação Física	01	Boa	-
Sala da Escola da Família	01	Boa	-
Sala de Professores	01	Boa	-
Sala de Direção	01	Boa	-
Sala de Coordenação	01	Regular	Espaço inadequado para um atendimento adequado.
Secretaria	01	Boa	-
Zeladoria	01	Boa	-

A Unidade Escolar não conta com acessibilidade e adaptabilidade para portadores de deficiência física, necessitando se adequar.

Recursos Físicos e Pedagógicos

A Unidade Escolar possui os seguintes recursos físicos e pedagógicos:

Quantidade	Recursos	Quantidade	Recursos
02	Aparelho de DVD		Kit de materiais de ciências
04	Caixas de som	01	Kit de materiais de química
	Cajon	01	Mesa de ping-pong
01	Cavaquinho	01	Mesa de som
18	Computadores		Microscópio
	Corpo Humano	02	Mimeógrafo
01	Dara Show	01	Notebook
01	Episcopio		Pasta de obras de artes
01	Filmadora	04	Radio
02	Globo terrestre		Retroprojektor
01	Guitarra		
04	Impressoras	03	Televisão
	Jogos diversos	03	Violão
	Mapas diversos	02	Aparelho de DVD

02	Maquinas fotográficas digitais	04	Caixa de som

Recursos Humanos

Núcleo de Direção

Nome	Situação Funcional	Cargo/Função	Formação	Tempo de Atuação no cargo/função
Angela Aparecida da Fonseca	Titular/Designado	Vice-Diretor	Pedagogia	10 anos
Marinalva Vitor de Santana	Titular/Designado	Diretor	Arte/Pedagogia	23 anos
Silene Aparecida de Souza Reis	Cat. F/Designado	Vice- Diretor	Matemática	19 anos

Núcleo Pedagógico

Nome	Situação Funcional	Cargo/Função	Formação	Tempo de Atuação no Cargo/função
Cristiene Marques Bruno de Asis Divino	Titular/Designada	Professor Coordenador	Matemática	18 anos
Joana Darc Vanelli Fernandes	Titular/Designada	Professor Coordenador	Matemática	23 anos

Núcleo Administrativo e Operacional

Nome	Situação Funcional	Cargo/ Função	Formação	Tempo de Atuação no Cargo/ Função
Ariane Colôço Ferreira	Titular	Agente de Organização escolar	Ensino Médio	2 anos
Flávia Caroba dos Santos Braga	Titular	Agente de Organização escolar	Ens. Superior -Matemática	6 anos
Isabel Cristina Pires	Titular/Designada	Agente de Organização escolar	Ensino Médio	23 anos
Janaina Gomes da Silva	Titular	Agente de Organização escolar	Ensino Médio	1 mês
Janice dos Santos Campos	Titular	Agente de Organização escolar	Ensino Médio	1mês

Josilene de Oliveira Martins	Titular	Agente de Organização escolar	Ensino Médio	2 anos
Lilian dos Santos Dionísio	Titular	Agente de Organização escolar	Ensino Médio	1 mês
Magno Jorge Pereira dos Santos	Titular	Agente de Organização escolar	Ensino Médio	3 anos
Vera Lucia dos Santos Alves	Estável-Lei 500	Oficial Administrativo	Ensino Médio	24 anos

Corpo Docente

Nome	Situação Funcional	Cargo/Função	Formação
Adeildo Alexandre de Oliveira	Titular	PEB II	História
Ana Lucia Pompeu Pereira Rocha	Titular	PEBII	Matemática
Andreia Cristina de Lima Costa	Cat. F	PEB II	Matemática
Antônio Alexandre Reis	Cat. F	PEB II	História
Aparecida Regina Rodrigues	Cat. F	PEB II	Arte
Armindo dos Santos Bispo	Titular	PEB II	Geografia
Carla Veronica Vadt	Titular	PEB II	Química
Cintia Maria da Silva	Cat. F	PEB II	Matemática
Daniela Graziane Oliveira da Silva	Titular	PEB II	Ciências
Danieli Cavalcante Gois	Titular	PEB II	Letras
Dulceli de Fátima Novaes	Cat. F	PEB II	Biologia
Edivaldo Ferreira Angelino	Titular	PEB II	Ed. Física
Edneia Pereira dos Santos	Titular	PEB II	Inglês
Enedina Silva Santana	Titular	PEB II	Letras
Ermínia Angela de Paula Ribeiro	Cat. F	PEB II- Mediadora	Matemática
Fabio Oliveira Silva	Titular	PEB II	Matemática
Gildete Costa	Cat. F	PEB I- Readaptada	Pedagogia
Iara Cibebe Lourenço	Titular	PEB II	Filosofia
Ivanete Candido Gonçalves	Titular	PEB II	Inglês
Jaildo Bertamino Lopes	Cat. F	PEB II	Matemática
Jardel de Souza Carlos	Titular	PEB II	Matemática

João Gregório dos Santos	Titular	PEB II	Matemática
José Ricardo da Silva	Titular	PEB II	Ed. Física
Jucileide Marques Ferreira	Cat. F	PEB II- Mediadora	Biologia
Leila Graciele Izidorio	Cat. F	PEB II	Letras
Lidiane Vieira de Paula Silva	Cat. F	PEB II	Geografia
Luciana Vieira de Paula Silva	Titular	PEB II	Arte
Luciene Santos Mariano	Titular	PEB II	Letras
Luiz Jose Dias	Contratado	PEB II	Filosofia
Maciel Rossi dos Santos	Contratado	PEB II	Matemática
Marcelo Coelho de Amorim	Titular	PEB II	Matemática
Maria Aparecida de Jesus Custódio	Titular	PEB II	Inglês
Oseias Antonio Bueno	Titular	PEB II	Geografia
Osvaldo Melo dos Santos	Titular	PEB II	História
Patrícia Mauricio do Espírito Santo	Cat. F	PEB II- Readaptada	Arte
Raquel de Lima Silva	Titular	PEB II	Ciências
Ricardo Carvalho de Lima	Titular	PEB II	Geografia
Rosilene Bertelli Menezes	Cat. F	PEB II	Matemática
Sandra Regina da Silva Guerra	Titular	PEB II	Letras
Sara Caetano da Silva	Cat. F	PEB II	Ciências
Selma Reis da Silva	Titular	PEB II	Letras
Sergio Luiz de Camargo Junior	Titular	PEB II	Inglês
Solange Maria Mendes	Cat. F	PEB II	Ciências
Sueli Nascimento de Oliveira	Cat. F	PEB II	Filosofia
Suely Miranda Souza	Titular	PEB II	Letras
Talita da Silva Guidelli	Cat. F	PEB II	História
Vagner Felipe de Sá	Contratado	PEB II	Geografia
Valdenice Henrique Dos Santos Souza	Titular	PEB II	Letras
Valto Wilson de Matos	Titular	PEB II	Ed. Física
Vanessa Dantas dos Santos	Titular	PEB II	Letras
Vanessa Leslei Silva De Moraes	Titular	PEB II	História
Vania Ribeiro de	Titular	PEB II	Biologia

Souza			
Wagner Serafim da Silva	Contratado	PEB II	Geografia

A instituição realiza atendimento nas etapas Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em três períodos.

- Período Manhã (07:00 as 12:20) realiza atendimento em duas salas de 9º anos do Ensino Fundamental II, oito salas de 1º anos do Ensino Médio e duas salas dos 2º anos do Ensino Médio.
- Período Tarde (13:00 as 18:20) realiza atendimento em quatro salas dos 6º anos do Ensino Fundamental II, três salas que atende os 7º anos do Ensino Fundamental II, três salas de 8º anos e duas salas que atende os 9º anos.
- Período Noite (19:00 as 23:00) realiza atendimento no Ensino Médio, com seis salas que atende os 2º anos e seis que atende os 3º anos.

2.4- Concepção de Educação da Escola.

Proposta Pedagógica da Escola

1- Missão

Garantir a qualidade da aprendizagem, possibilitar para nossos educandos oportunidade de vivência efetiva em que as experiências da vida escolar garantam sua inserção na sociedade, tornando-os pessoas hábeis, competentes e transformadoras, formadoras de opiniões que geram mudanças na valorização do indivíduo dentro dos diversos espaços de vivências, conscientes do seu papel de cidadão crítico construtivo.

2- Visão

Educar pessoas pautando-se na relação de respeito e confiança a partir de uma visão consciente do seu papel social, visando à qualidade de sua vida dos indivíduos, seus habitats, dentro das diferentes culturas, valores de igualdade, justiça, respeito, dignidade, solidariedade, cooperação e expectativas.

3- Objetivos

Oferecer conteúdos para a reflexão sobre a prática educativa, reflexão esta necessária para explicitar os critérios que justificam escolhas e decisões de ordem pedagógica junto aos alunos;

Ampliar a coerência e homogeneização das práticas educativas da escola, através do trabalho em equipe dos profissionais, em busca da elaboração de projetos coerentes, para esta unidade educativa;

Oportunizar aos alunos acesso ao conhecimento sistematizado de forma reelaborada, visando a sua participação efetiva no processo de transformação e exercício pleno de sua cidadania e autonomia;

Papel da Escola

Escola é vida, onde o aluno experimenta diferentes relações com o mundo de maneira contextualizada, sem perder de vista sua totalidade, contradições e transformações. Através destas interações, medidas pelo professor, os conhecimentos significativos vão sendo apropriados pelas crianças.

A escola é uma instituição onde cada etapa tem valor por si mesmo e que deve responder as transformações que os alunos vivem e com as que relacionam a vida diária sem perder de vista seu comportamento político com o saber e com as transformações.

Concepção de Conhecimento

O Projeto Político Pedagógico da Escola traz uma nova concepção de conhecimento escolar: significativo, contextualizado no tempo e no espaço, político, integrado com uma visão didática (totalidade, contradição e movimento). O conhecimento não é linear, portanto, complexo, privilegiando todos os aspectos que o formam.

Concepção de Currículo

A escola tem como ponto de partida, em sua estrutura e organização curricular, os conhecimentos que o educando já possui, ampliando-os e organizando-os rumo á apropriação do conhecimento historicamente acumulado, num processo de elaboração de conceitos, possibilitando que o educando se perceba enquanto sujeito histórico/social. O eixo, portanto, da estrutura e organização curricular, é a

constituição da linguagem do educando, de seu pensamento, na interação com o outro e com o mundo.

Baseado nos conceitos e objetos (saber, saber fazer, saber ser) o currículo busca uma visão de totalidade, contradição e movimento, sendo flexível e contextualizado no tempo/espço por meio das áreas do conhecimento.

Concepção de Avaliação

A avaliação é considerada como parte do processo ensino aprendizagem/desenvolvimento do aluno, norteando a necessidade da nossa intervenção e reflexão sobre a nossa própria ação. Sendo assim, o “erro” ou “acerto” são sinais de aprendizagem que norteiam o fazer do ensino”. Nessa concepção as produções dos alunos se transformam, progridem enquanto ocorre o processo de aprendizagem.

Na avaliação os objetivos assumem o papel primordial, pois só um fazer consciente pode saber onde deseja chegar.

Outro aspecto importante desta concepção é o registro. É preciso que ele seja eficaz, vivo, revelador das ações dos alunos em situação significativas elaboradas pelo professor. A avaliação, desta forma, é um instrumento para a formação contínua, não somente do aluno, mas também do trabalho desenvolvido pelo professor.

2.5- Atividades desenvolvidas no Estágio.

Durante o período de estágio na Supervisão Escolar, pude compreender como a rotina do supervisor escolar é ativa, pois suas atribuições estão diretamente ligadas as Unidades Educacionais, e observei como funciona cada setor ligado à supervisão escolar e como eles atuam junto às unidades educacionais.

Na observação da rotina da diretora na parte da gestão, percebi que a diretora exerce funções tanto administrativas quanto pedagógicas, e constatei também que a maior parte de seu expediente a mesma lida resolvendo conflitos de alunos.

3- Conclusão

Durante o período de estágio na Supervisão Escolar, pude compreender como a rotina do Supervisor escolar é ampla, pois suas atribuições estão diretamente ligadas às unidades educacionais.

Suas principais atribuições são orientar as unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, quanto à implementação das diretrizes educacionais vigentes; Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica das unidades

educacionais e Avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e outros indicadores internos e externos, a fim de assegurar a aprendizagem dos alunos.

No estágio de Gestão Escolar, observei que a diretora realiza ações tanto pedagógicas quanto burocráticas. Acompanhei a diretora nos encontros das reuniões de ATPC, onde ela participava dando sugestões para o corpo docente a fim de melhorar as ações pedagógicas, visando a aprendizagem dos alunos. Na parte burocrática a gestão atua nos assuntos que envolvem a secretaria escolar e também a parte administrativa.

- Assim, o estágio proporciona para o aluno um contato com a prática, pois na faculdade aprendemos a teoria e assim podemos assimilar os conteúdos, ampliando a visão em relação a supervisão escolar e a gestão escolar, complementando a formação acadêmica.

4- Bibliografia

- Subsídio para estagiário (Material elaborado pela Supervisão Escolar da DRE Guaianases- 2015).
- Plano Gestão Escola Estadual Lívio Xavier.

O PROJETO EDUCATIVO “QUE BICHO É ESSE?”

Rita Maria Araujo Rodrigues

Quando criança, eu fui um mau aluno. Fui um mau estudante, porque tinha medo de não saber responder as perguntas que os adultos me faziam. Todo esse medo da infância se transformou em conhecimento. Meu trabalho, como adulto, é curar as crianças desse medo. (Daniel Pennac)

RESUMO

O contato com a natureza é de fundamental importância para nossas crianças, o encantamento, as interações e a riqueza das trocas de informações entre elas potencializam as descobertas e ampliam seus saberes com a intenção de valorizar e potencializar os saberes e vivências infantis. Assim damos início ao processo investigativo.

Palavras-chave: natureza; escola; projetos.

INTRODUÇÃO

O projeto “Que bicho é esse?” será realizado no CEU CEI Rubem Alves durante o segundo semestre do ano letivo de 2019, com a colaboração e participação ativa dos professores da Educação Infantil e todos os alunos dos agrupamentos MGII A, B e C, tanto do período da manhã como do período da tarde da Unidade Escolar.

O projeto surgiu a partir das indagações das crianças do agrupamento MGII A. Durante uma roda de histórias um besouro entrou na sala de convivência e caiu no chão. Surgindo assim o projeto a partir das indagações daquele agrupamento. No primeiro momento uma roda de conversa foi relevante para definir qual seria o nome do projeto. Durante o processo os demais

agrupamentos MGII, B e C, também puderam participar de todo o processo. O nome do projeto foi decidido por meio de uma votação, na qual, entre muitos nomes ficou definido que seria “ Que Bicho É Esse “?

Durante as propostas como pesquisas, assistir vídeos, ouvir músicas, utilizar os recursos TCs, as tecnologias de comunicação e informações, para além dos diversos registos como: fotografias, vídeos, cartazes, murais, portfolio, etc., se faz necessário para expor na mostra cultural.

Com o intuito de qualificar o trabalho desenvolvido a proposta de um passeio para o zoológico se faz necessário. Contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas das crianças do CEI Rubem Alves.

MOTIVAÇÃO PARA O PROJETO

Durante uma roda de história, um pequeno inseto entrou na sala de referência deixando as crianças entusiasmadas e perguntando: Que bicho é esse? (motivo pelo qual o projeto recebeu o seu nome).

Diante da curiosidade e das hipóteses levantadas surgiram vários questionamentos:

Que bicho seria esse? *"Um mosquito" disse Ana Luiza; "uma barata" disse Rafael; "um mosquito da dengue" disse Jorge; "uma borboleta" disse Bryan; "uma abelha" disse Valentina.*

De onde ele veio alguns perguntaram? *"Da Islândia" respondeu Ana Clara.*

As turmas dos agrupamentos MGII A, B e C, se encantam com os pequenos visitantes, os insetos, que encontram na Unidade Escolar diariamente. Eles são coloridos, diferentes e incríveis, eles estão por toda parte e essa turminha curiosa os admira em todos os detalhes.

Partindo da curiosidade das crianças resolvemos desenvolver o projeto “Que bicho é esse?”, oportunizando, motivando e incentivando as crianças a ouvirem, perguntarem e pesquisarem curiosidades sobre os insetos que são vistos muitas vezes de forma negativa ou passam despercebidos no nosso parque, como por exemplo: as joaninhas, os grilos, os louva-deus, as borboletas,

as lagartas, os bichos-pau, os passarinhos, os mosquitos da Dengue - *Aedes Aegypti* entre outros, percebendo a vasta diversidade de insetos, sua importância em nosso cotidiano para os seres humanos e ecossistema.

PROBLEMATIZAÇÃO

A escola como uma instituição de grande influência na vida das crianças, é o lugar ideal para se desenvolver ações de promoção de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens diferenciadas. Parte-se do pressuposto que uma ação desta natureza não se desenvolve plenamente tendo como alvo somente os educandos, porém deve envolver toda a comunidade escolar objetivando a construção de um conhecimento crítico que estimule a busca de condições para um viver repleto de curiosidades e diferentes saberes.

Torna-se prioritário, partindo desse ponto de vista, elencar situações de ensino-aprendizagem onde os educandos possam ser instigados à reflexão sobre a importância da vida, independente da sua idade. Pretende-se, desta forma, criar possibilidades para a apropriação dos conhecimentos e realização de atividades capazes de tornar esses momentos prazerosos.

JUSTIFICATIVA

Com base no Currículo da Cidade: Educação Infantil que orientam e norteiam o trabalho Pedagógico dos profissionais da educação da Rede Municipal de São Paulo e Base Nacional Curricular (BNCC), entre outros referenciais teóricos, que norteiam e orientam o trabalho desenvolvido no CEI Rubem Alves, Unidade de Educação Infantil, partindo do princípio o projeto surgiu dos interesses das crianças do agrupamento MGII A, com o intuito de valorizar as vozes infantis e priorizar os interesses das nossas crianças, o trabalho visa contribuir de forma efetiva para garantir o direito de aprendizagem dos nossos alunos, se fez necessário a criação deste projeto, tendo como ponto de partida os interesses e curiosidades infantis.

O trabalho com projetos reconhecido como modo de organizar as práticas representa uma ação intencional, planejada e com alto valor educativo. Neste sentido, os projetos envolvem estudo, pesquisas, busca de informações, exercício da crítica, dúvida, argumentação, reflexão coletiva, devendo ser elaborados e executados com as crianças e não para as crianças. (BARBOSA e HORN, 2008).

O projeto surgiu das indagações infantis, por meio da escuta atenta e valorização das vozes infantis, por parte dos educadores da Unidade Educacional CEI Rubem Alves, com a intencionalidade de investigarmos as curiosidades das crianças, sem dar respostas prontas diante de quaisquer situações problemáticas. Assim o processo investigativo se constituirá a partir das hipóteses levantadas pelos grupos, possibilitando a construção de conhecimentos, ampliando os saberes infantis.

No que tange o trabalho com projetos esse visa valoriza os saberes infantis e ampliar o conhecimento de mundo e da natureza atravessado no Currículo da Educação Infantil, ao qual o educador é o mediador das ações educativas, e as crianças protagonistas do processo de aprendizagem e desenvolvimento das suas capacidades e habilidades cognitivas e afetivas. Neste sentido o trabalho com projetos possibilita por meio das ações a construção de saberes de forma significativa, por meio de pesquisas onde a criança constrói junto com o educador novas vivencias e aprendizagens a qual o que ensina aprende tornando – se ambos aprendentes.

INTENCIONALIDADE /METAS/ AÇÕES

O projeto tem por finalidade realizar e valorizar as trocas de experiências, através de atividades individuais e em grupo, por meio de estratégias desafiadoras e estimuladoras.

Com ações pedagógicas que fortaleçam o processo educativo, valorizando as relações e interações sociais, as vozes dos bebês e crianças da Educação Infantil de forma lúdica no que se refere ao Currículo da Cidade de São Paulo:

- Possibilitar aos educandos conhecimentos da natureza e os insetos e bichinhos que fazem parte do jardim/parque da Unidade Escolar;

- Destacar a importância da investigação para o processo de resolução de problemas elencados pelas crianças;
- Desenvolver o pensamento ético, político, estético, bem como a socialização e interação entre as crianças e as famílias e educadores;
- Descobrir por meio da investigação bichos que são nocivos a nossa saúde como, por exemplo, o mosquito da Dengue - *Aedes Aegypti*, riscos e causas de proliferação:
 - Compreender a importância do combate a este inseto causador e transmissor de doenças;
 - Conhecer outras formas de irrigação de plantas de jardim, evitando que durante o processo de irrigação formem – se poças de águas;
- Descobrir por meio da investigação outros bichos que possam ter no jardim/parque da Unidade Escolar seu habitat e através de pesquisas conhecer sobre eles;
- Envolver todos os participantes na experiência de vivências e aprendizagens durante o percurso e execução do projeto.

CONTEÚDO

Animais do jardim: fases da vida, alimentação, habitat e preservação do mosquito da dengue, da borboleta e da abelha.

METODOLOGIA

O projeto terá início com a investigação do mosquito da dengue, as fases de sua vida, sua importância ou perigo, sua alimentação e seu habitat natural. Em seguida desenvolveremos as mesmas etapas com os demais insetos.

Faremos atividades artísticas individuais e coletivas e a cada etapa do projeto faremos exposições das atividades produzidas pelas crianças e professores relacionadas ao projeto em painéis no corredor da Unidade Escolar.

Após a ida ao zoológico, ponto culminante do projeto, teremos como produto final um portfólio coletivo das crianças do MGII que ficará em exposição

no CEI para observação de toda a comunidade escolar envolvida - crianças, educadores e familiares.

ETAPAS PREVISTAS

1ª etapa

Questionamentos sobre os bichos: mosquito da dengue, barata, borboleta, abelha.

2ª etapa

Mosquito da dengue:

- Proliferação do mosquito;
- Como evitar;
- Músicas
- Vídeo: Quintal da Cultura;
- Confeção do mosquito: pintura do mosquito, colagem de gravetos.

3ª etapa

Barata:

- Durante a observação no jardim/parque as crianças exploraram os espaços e chegaram a conclusões de que o “bicho “ que entrou na sala não era uma barata, chegando a essa conclusão por meio da investigação em campo (parque)

4ª etapa

Borboleta:

- Os ciclos: ovo, lagarta, casulo e borboleta;
- Vídeo: O ciclo da vida da borboleta;
- Observação e apreciação: lagarta, casulo e borboleta;
- Confeção individual da lagarta: pintura da divisória da caixa de maçã, colagem de olhinhos e gravetos;
- Vídeo: Lixo Extraordinário de Vik Miniz;
- Poesia: As borboletas de Vinícius de Moraes;

- Confecção da borboleta individual: rolinho de papel higiênico, papel Kraft, pintura com guache;
- Confecção da borboleta gigante coletiva: papel Kraft, arroz, feijão, tecido, brinquedos quebrados, tampinhas de garrafas, materiais recicláveis diversos.

5ª etapa

Abelha:

- Vídeo: Abelha – Mika (yotube);
- Observação e apreciação da abelha;
- Rodas de conversas: ciclo da vida das abelhas e produção do mel;
- Confecção individual da abelha: pintura da abelha com guache;
- Degustação do favo e do mel da abelha.

6ª etapa

Finalização do projeto: Passeio ao zoológico.

7ª etapa

Produto final: Construção do portfólio coletivo.

ESPAÇOS

Atividades serão desenvolvidas no parque externo do CEI e em outros ambientes do CEU.

MATERIAIS

Serão utilizados durante o projeto os seguintes materiais: tinta guache, diferentes papéis, revistas, imagens, vídeos, músicas, livros, giz de cera, giz de lousa, lápis de cor, canetinhas, colas, gravetos, folhas e sementes, vidro com tampa, lupa, garrafa pet e outros materiais recicláveis.

REGISTROS

Os registros serão feitos por meio de relatos das falas, fotografias, imagens, gravações em vídeo do percurso, registros das vivências das crianças e educadores, por meio de relatórios descritivos das atividades, desenhos das crianças, portfólio coletivo e painéis para exposições.

AVALIAÇÃO

A avaliação do trabalho ocorrerá de forma contínua, podendo ser realizado qualquer redimensionamento durante o processo de desenvolvimento do trabalho.

Será avaliado o impacto no cotidiano da Unidade Escolar e a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

CONCLUSÃO

Atividades ricas, significativas e criativas acontecerão no decorrer desta vivência, resultando na confecção de um Portfólio Coletivo.

O projeto “Que bicho é esse?” visa favorecer a criatividade e o desenvolvimento da capacidade crítica dos professores e dos alunos, mediante seu significado e sentido social e educacional, sendo capaz de envolver e sensibilizar a todos, através da importância da vida dos animais.

OBS.: Durante o projeto “Que bicho é esse?” os alunos encontraram um passarinho morto dependurado, de ponta cabeça, num galho de uma árvore no jardim/parque. Trabalhamos com eles, nesse momento, o luto. Fizemos uma conversa sobre a morte, o motivo da morte do passarinho e fizemos o seu enterro. Foi um momento muito rico em sentimentos, tanto para as nossas crianças como pra nós educadores.

Professoras envolvidas diretamente no projeto:

MGII A, Rita Maria Araujo Rodrigues

Professoras envolvidas indiretamente no projeto:

MGII B e C : Tânia e Priscila

BII A e B: Gabrielle Domingos e Nilcéia.

MGI A e B: Norma Sanches e Velika.

MGII

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB, Lei nº 9.394/1996)

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), 2017

SÃO PAULO (SP). **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT 2015.

SME, Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019

Vídeos:

O ciclo de vida da borboleta – youtube;

Lixo Extraordinário (Vik Muniz) – vejasp – abril;

Stela Barbieri sobre arte e Primeira Infância – youtube;

Mika – youtube;

Quintal da Cultura

Poema:

As borboletas – Vinícius de Moraes

ANEXOS:

FOTO DO MOMENTO DE VÍDEO



MOMENTOS DAS RODAS DE LEITURAS E CONVERSAS



MOMENTOS DE PESQUISA E OBSERVAÇÃO

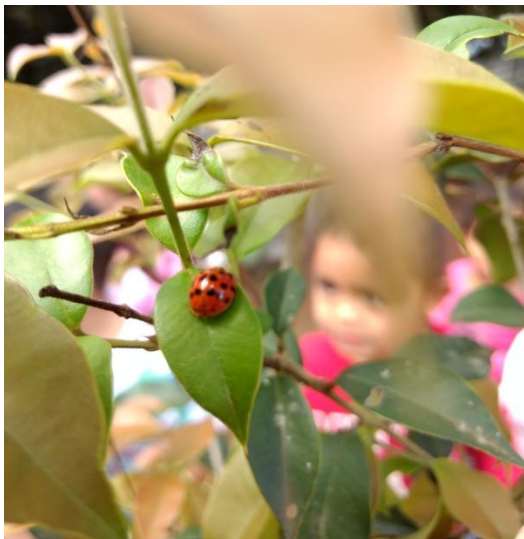


MOMENTOS DAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS





MOMENTOS DE OBSERVAÇÕES NO JARDIM/PARQUE



PAINÉIS



BREVE HISTÓRIA DA EXPRESSÃO HUMANA

Cynd de Oliveira

Resumo

O desenho é uma forma primordial de expressão humana, remontando a tempos imemoriais. Ao longo dos séculos, esta manifestação artística tem desempenhado um papel essencial na comunicação e na transmissão de ideias, emoções e histórias. Desde os primeiros traços nas paredes de cavernas até as obras contemporâneas, o desenho transcende culturas e idiomas, conectando-se com a essência da humanidade.

Palavras-chave: comunicação; linguagem; arte.

Nas paredes escuras das cavernas pré-históricas, nossos antepassados buscaram registrar suas experiências e compreender o mundo ao seu redor. Os primeiros desenhos eram rudimentares, mas já demonstravam a necessidade intrínseca de comunicar visualmente. À medida que a sociedade avançou, o desenho evoluiu, tornando-se uma linguagem mais sofisticada.

No Renascimento, artistas como Leonardo da Vinci e Michelangelo elevaram o desenho a um patamar superior, explorando a anatomia humana e a

representação realista. O desenho tornou-se uma ferramenta fundamental para a experimentação artística e científica.

Com o tempo, o desenho diversificou-se em várias formas, desde ilustrações científicas até charges políticas e quadrinhos. Durante o século XX, movimentos artísticos como o cubismo e o surrealismo desafiaram as convenções do desenho, ampliando seus horizontes e explorando novos limites da expressão visual.

Hoje, o desenho contemporâneo abraça a tecnologia digital, introduzindo uma dimensão totalmente nova à expressão visual. Através de tablets e software de design, artistas têm à disposição uma vasta gama de ferramentas para criar obras de arte digitais que transcendem o papel e a tinta.

O desenho como expressão continua a florescer em todas as suas formas, desde o simples esboço até as complexas criações digitais. É uma linguagem que não conhece fronteiras, que nos conecta através do tempo e do espaço, permitindo-nos compartilhar histórias e compreender a riqueza da experiência humana. Como testemunhas da história do desenho, somos lembrados de sua importância perene na narrativa da nossa evolução cultural e criativa.

Elementos do desenho como linguagem

O desenho é uma forma de linguagem visual que transcende fronteiras e se comunica diretamente com o espectador, muitas vezes sem a necessidade de palavras. É uma expressão artística que utiliza elementos fundamentais para

transmitir ideias, emoções e mensagens. No cerne do desenho como linguagem, encontramos elementos essenciais que formam a base de sua gramática visual.

Linha: A linha é um dos elementos mais simples e poderosos do desenho. Ela é a marca fundamental que cria formas, contornos e define espaços. As linhas podem ser retas, curvas, grossas, finas, contínuas ou interrompidas. Elas são usadas para delinear objetos, criar texturas e transmitir movimento.

Forma: As formas são criadas pela combinação de linhas. Elas representam os contornos e a estrutura dos objetos. As formas podem ser geométricas, orgânicas ou abstratas, e cada uma delas evoca diferentes sensações e significados. As formas são usadas para representar objetos do mundo real ou para criar composições abstratas.

Espaço: O espaço é a dimensão tridimensional que o desenho pode evocar. Através do uso de técnicas como perspectiva, sobreposição e sombreamento, os artistas podem criar a ilusão de profundidade e volume em uma superfície bidimensional. O espaço é fundamental para dar vida às representações e proporcionar uma sensação de realismo ou abstração.

Cor e Textura: Embora o desenho geralmente seja associado a tons de cinza, a adição de cor e textura pode enriquecer significativamente a linguagem visual. A cor pode transmitir emoções e significados simbólicos, enquanto a

textura adiciona profundidade tátil à obra de arte. A combinação de cores e texturas desempenha um papel crucial na criação de atmosferas e na comunicação de mensagens sutis.

Equilíbrio e Composição: Além dos elementos individuais, a composição é um aspecto fundamental do desenho como linguagem. O posicionamento, o equilíbrio e a interação entre os elementos visuais determinam como o espectador percebe a obra de arte. A composição pode criar tensão, harmonia, ritmo e direcionar o olhar do espectador de forma eficaz.

Em resumo, os elementos do desenho - linha, forma, espaço, cor, textura e composição - funcionam em conjunto para criar uma linguagem rica e versátil. Os artistas dominam esses elementos para transmitir suas mensagens de forma expressiva e cativante, tornando o desenho uma forma de comunicação visual poderosa e universal.

O desenho como expressão pessoal

O ato de desenhar transcende o simples traçar de linhas sobre uma superfície. Para muitos, é uma forma profunda e íntima de expressão pessoal. Ao pegar um lápis, carvão ou qualquer outra ferramenta de desenho, uma pessoa tem a oportunidade única de comunicar seus pensamentos, sentimentos e experiências de maneira visual e tangível.

O desenho como expressão pessoal não se limita a artistas talentosos ou profissionais. É uma atividade acessível a todos, independentemente do nível de habilidade. Cada traço, cada sombreamento, cada escolha de cores é uma manifestação direta do pensamento e da emoção de quem desenha.

Quando alguém desenha, cria um diálogo silencioso consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. É uma maneira de processar sentimentos complexos, registrar memórias preciosas ou explorar ideias e conceitos abstratos. O desenho permite que a mente se expresse de maneira livre e ilimitada, ultrapassando as barreiras das palavras.

Para muitos, o ato de desenhar é terapêutico. Funciona como um meio de catarse, permitindo que as pessoas liberem emoções reprimidas e encontrem clareza em momentos de turbulência emocional. Além disso, o desenho pode servir como um registro visual de momentos significativos em nossas vidas, criando uma conexão duradoura com nossas experiências e lembranças.

O desenho como expressão pessoal também é uma forma de comunicação. É uma maneira de compartilhar nossa perspectiva única com os outros, convidando-os a mergulhar em nosso mundo interior. Quando mostramos nossos desenhos, estamos revelando uma parte de nós mesmos, permitindo que os outros nos conheçam de maneira profunda e autêntica.

Conclusões

Em resumo, o desenho como expressão pessoal é um testemunho da criatividade humana e da capacidade de se conectar com o mundo de maneira

única. É uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e linguísticas, permitindo que todos expressem sua humanidade de forma autêntica e bela.

Referências

BARBOSA, A.M; **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretária de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica: módulo 1** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2012.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 2003.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art – Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Editora Moderna e MAM, 2007.

LOWENFEL Vitor. e BRITTAIN W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **Artes Visuais Unidade III**. Caderno de Formação. p 46 a 63, 1993.

O DIREITO DE BRINCAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Luiz Damasceno

RESUMO

As crianças são cidadãs com direitos, e dentre estes destacamos o seu direito ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

De acordo com o Referencial Curricular, a criança é um ser social e histórico que está em processo de formação. É por isto que é necessário tomar como meta alguns objetivos gerais, de modo a articular o processo educativo e as necessidades das crianças, implementando ações educativas que estimulem capacidades que as crianças poderão desenvolver como consequência de ações intencionais do professor. A definição desses objetivos é essencial para a seleção de conteúdos e escolha dos meios didáticos a serem utilizados.

Palavras-chave: Lúdico; Educação; Arte; Ensino Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa é demonstrar como ocorre o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo dos indivíduos, com enfoque sobre a importância dos anos iniciais na formação total do sujeito, e analisando o papel da educação infantil no complexo processo de transmissão de conhecimentos, de formação individual, de autodescobrimento e de percepção do universo externo.

A educação é um direito de todos, devendo ser conduzida de forma a estimular o pleno desenvolvimento das capacidades físicas, mentais e emocionais das pessoas, oferecendo ambientes que ampliem o repertório de seus estudantes e que formem continuamente seus alunos e sua equipe pedagógica, adequando os planos educacionais às necessidades da época e do entorno social, favorecendo o desenvolvimento integral dos indivíduos.

A corrente ludopedagógica ressalta a importância da utilização da linguagem natural da criança no ensino infantil, utilizando-se das atividades lúdicas, das contações de histórias, do faz de conta, das brincadeiras e dos jogos durante a introdução dos alunos ao conhecimento e aos ambientes coletivos, instruindo os processos do desenvolvimento sensoriomotor, do raciocínio e da cognição, da expressão individual, do conhecimento de si e do mundo exterior, e do convívio social.

Os ideais da educação são construídos de acordo com uma perspectiva determinada de caráter cultural. É necessário definir os meios e instrumentos mais apropriados para a realização dos objetivos educacionais, visando aperfeiçoar e estimular a capacidade dos educandos, seguindo objetivos definidos pelos parâmetros curriculares nacionais e garantindo um desenvolvimento de qualidade para toda a população, de todas as classes sociais.

É importante fazer da educação infantil um sustentáculo para a formação do indivíduo, pois todo o desenvolvimento posterior está intrinsecamente relacionado às experiências vivenciadas nesse período; os aspectos racionais e emocionais do sujeito, a maneira de lidar com as vitórias e frustrações, as nuances psíquicas de percepção do mundo e de si mesmo são fatores estimulados desde a tenra idade, e muitos dos trejeitos de personalidade começam a ser formados na mesma época.

Para que efetivamente ocorra a aprendizagem infantil, é necessário um plano de aulas que contenha objetivos predefinidos, juntamente com a elaboração de estratégias e utilização de técnicas que facilitem o primeiro contato da criança com o ambiente pedagógico, incentivando o desenvolvimento de suas habilidades e a absorção dos conhecimentos transmitidos, tais como a linguagem, as habilidades motoras e as relações sociais.

Diversos teóricos, pesquisadores e educadores foram importantes para a lapidação do conceito de ensino e para a compreensão do processo de aprendizagem, sendo responsáveis por apresentar teorias fundamentais em torno das quais é possível entender a evolução humana e, assim, elaborar os projetos pedagógicos que supram as necessidades que se modificam

continuamente na sociedade.

O ensino-aprendizagem é um acontecimento social, que engloba dos assuntos contemporâneos às características históricas, abrangendo as nuances pessoais e as esferas coletivas da sociedade, capaz de ressignificar o conhecimento adquirido e reformular as interpretações da realidade, fazendo parte da engrenagem principal de manutenção e inovação dos sistemas de conhecimento.

A escola é importante não só em termos de aprendizado científico, mas também para o desenvolvimento psicológico dos cidadãos. A convivência social principia nesse importante ambiente de formação intelectual e moral, e essa experiência é determinante na formação individual de cada componente da sociedade.

A formação integral das pessoas se relaciona intrinsecamente com o seu entorno de desenvolvimento e, considerando a escolarização obrigatória no Brasil, que compreende dos 4 aos 17 anos (constituída pelo ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio), constata-se que as escolas são ambientes determinantes no contexto da construção individual e social, promovendo o desenvolvimento dos cidadãos através da transmissão conhecimentos científicos, históricos, filosóficos, artísticos, sociais e culturais, agindo intensivamente nos aspectos cognitivos, motores e emocionais dos alunos, sendo responsável por promover um ensino satisfatório e boas condições de desenvolvimento psicológico e intelectual.

Um ensino de qualidade possui objetivos a serem alcançados, configurando um assunto que é amplamente teorizado e estudado, e posto em prática nos ambientes educacionais, apresentando resultados com os quais se deve trabalhar para delinear novos objetivos e planos curriculares, caminhando com a sociedade, a época e as necessidades atuais, constituindo, assim, um dos pilares fundamentais das sociedades contemporâneas. A educação acompanha a evolução e as demandas sociais, fazendo necessária uma constante reformulação de seus métodos, aplicações e conteúdos, a fim de acompanhar as mudanças resultantes do progresso da humanidade.

As instituições de educação infantil frequentemente apresentam propostas

pedagógicas com atividades lúdicas como eixo principal, podendo ser uma postura didática elaborada de forma espontânea ou então um plano pedagógico teorizado e fundamentado sobre pesquisas que reconhecem que o brincar reúne todas as condições primordiais para um desenvolvimento promissor e harmonioso da criança. A legislação brasileira e documentos legais internacionais também reconhecem que a educação, o lazer e o brincar são pilares fundamentais da infância; dentre estes, destacamos o art. 227 da Constituição Federal, art. 4º e 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente e o art. 31 da Convenção dos Direitos das Crianças:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, 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 forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990)

Artigo 31.

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participe da vida cultural, artística, recreativa e de lazer. (UNICEF, 1989)

A atividade lúdica dentro das escolas não serve como mero entretenimento ou

diversão, mas sim como uma eficaz ferramenta pedagógica. No decorrer das práticas de ensino que se utilizam desse tipo de metodologia, o desenvolvimento pleno das crianças pode ser constatado. Para isso, o educador deve elaborar atividades apropriadas às idades e características de suas turmas, promovendo ações lúdicas educativas a fim de despertar as habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas de seus alunos, trabalhando-as através das brincadeiras, dos jogos, das contações de histórias e das atividades em grupo.

É pelo brincar que a criança aprende expressar ideias, gestos, emoções, a tomar decisões, a interagir e viver entre pares, a conhecer e integrar-se no seu ambiente próximo a elaborar imagens culturais e sociais de seu tempo e, em decorrência, desenvolver-se como ser humano dotado de competência simbólica (CIPRIANO, 2004, p.11-20).

Esse tipo de exercício aguça a atenção dos alunos, se mostrando eficiente na transmissão dos conhecimentos, regras e costumes culturais. Com a intenção de impulsionar o desenvolvimento pessoal de cada aluno e alavancar a evolução coletiva, os docentes, juntamente com as unidades educacionais, adotam medidas que sejam capazes de incentivar o amadurecimento da criança, oferecendo suporte e instruindo os educandos durante o processo de aprendizado, no qual são apresentados conteúdos que ensinam cientificamente e socialmente, expandindo os conhecimentos individuais na convivência coletiva e tornando mais complexos os pensamentos e necessidades das pessoas.

A função do professor é mediar as experiências que conduzem o indivíduo em sua descoberta do mundo, o que faz dele um receptor, transmissor e auxiliar da aprendizagem, uma característica essencial do desenvolvimento humano que continua a acontecer por toda a vida, como com o professor dentro da sala de aula, por exemplo, que sempre deve sempre expandir seus conhecimentos para aprimorar sua forma de ensinar. Nas escolas, são os responsáveis por apresentar novos conteúdos e formas de expressão, expor variados pontos de vista, incentivar a imaginação, a criação e a interação sadia com o mundo ao redor, intermediando, assim, um processo natural e social, e oferecendo um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual e emocional em todas as fases da escolarização.

A educação infantil constitui a base da vida escolar e, na maioria das vezes, o ambiente mais significativo de interação social das crianças além da esfera familiar. A cultura lúdica incentiva que as crianças brinquem, pois acredita ser

isso que as possibilita entrar em contato com um arsenal de informações para interagir com outrose. A utilização das brincadeiras de forma pedagógica, fundamentando-as sobre objetivos preestabelecidos e realizando ações para alcançar esses objetivos através das práticas educativas e elucidativas, impulsiona a capacidade de escolha, o desenvolvimento do raciocínio e das habilidades motoras, a absorção dos comportamentos e regras morais, levando a criança a desenvolver o conhecimento de mundo e ensinando-a como viver em sociedade.

A experiência lúdica não se refere apenas às atividades a serem realizadas, mas no sentimento e postura do educador. Integrar sentimento, pensamento e ação no processo de ensino torna o conteúdo muito mais significativo para os que aprendem e para os que ensinam, sendo capaz de aproximar o professor dos alunos e os alunos entre si, tornando a transmissão dos conhecimentos muito mais fluida e satisfatória. Através dessas experiências coletivas de desenvolvimento, a criança aprende a enfrentar situações de frustração, expressar afetividade, descobrir diferentes formas de utilizar um brinquedo ou jogar um jogo, familiarizando-se com o trabalho em equipe, encontrando grupos de afinidade e aprendendo a respeitar as diferenças.

As atividades lúdicas, quando bem direcionadas em sala de aula, tornam-se ferramentas capazes de proporcionar uma forma mais prazerosa, concreta e, conseqüentemente, mais significativa de aprender, o que culmina em uma educação de qualidade. O trabalho pedagógico na educação infantil deve ser elaborado a partir de princípios que procurem proporcionar o desenvolvimento da autonomia, bem como gerar conceitos de cooperação e ajuda mútua.

Quando são colocadas em contato com a maneira lúdica de aprender, as crianças experimentam sensações e emoções fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Brincando, elas formam sua personalidade e aprendem a lidar com situações às quais estão expostas diariamente. Assim, pelo fato da brincadeira estar intrinsecamente ligada ao desenvolvimento infantil, deve também se fazer presente no contexto escolar com o objetivo de auxiliar o processo de aprendizagem.

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo

inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1996 p. 26).

O docente precisa planejar previamente sua proposta, traçar um objetivo bem definido e dispor de bom conhecimento teórico e prático para trabalhar com as crianças na sala de aula. Munido de técnicas, métodos e estratégias, o educador deve agir de acordo com uma perspectiva determinada, fazendo uso dos meios e instrumentos mais apropriados para a realização do resultado pretendido, visando aperfeiçoar e estimular a capacidade dos alunos com suas propostas educativas.

As atividades mencionadas necessitam ser orientadas e inseridas na proposta de trabalho para criar o que se chama de aprendizagem significativa, oferecendo situações de socialização, iniciativa, motricidade e conhecimento das próprias capacidades e limites. Tais práticas promovem a liberdade, o equilíbrio afetivo e o gerenciamento do próprio corpo, elencando benefícios que abrangem do desenvolvimento do pensamento simbólico ao aprimoramento das habilidades

motoras, desenvolvendo a força física, o senso de lateralidade, a adesão às normas, um conhecimento cultural mais amplo e uma boa convivência coletiva.

Para Moreno (2007, p.57) o trabalho pedagógico na educação infantil deve respeitar a criança quanto aos seus direitos e especificidades, isto é, sua essência lúdica, sua constante curiosidade, seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, sua dependência e/ou necessidade de ajuda no cuidado com seu corpo, com sua alimentação, seus pertences etc.

A corrente ludopedagógica reconhece a ludicidade como um fator essencial de desenvolvimento e saúde humana, e busca sempre aprimorar e atualizar os métodos de que dispõe para a consolidação de seus objetivos.

Figura 1 – Exemplos de atividades lúdicas



Fonte: www.educador.brasilecola.uol.com.br

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é um ser ativo, atento, que constantemente cria hipóteses sobre o seu ambiente. Auxiliar no processo de desenvolvimento infantil implica em intermediar conhecimentos e habilidades já adquiridos, a capacidade do educando e as potencialidades latentes. As brincadeiras são as atividades norteadoras da aprendizagem infantil, capazes de desenvolver uma série de competências e alavancar a assimilação do ensino, estimulando as áreas essenciais para a formação do indivíduo, compreendidas pelas esferas físicas, psíquicas e sociais.

As brincadeiras realizadas em grupo favorecem princípios como cooperação, liderança e competição. Através destes exercícios, a criança experimenta o mundo, as diferentes possibilidades, as relações sociais, elabora a autonomia de suas ações e organiza emoções. O objetivo das propostas lúdico-educativas é ampliar os conhecimentos e experiências de que dispõem os educandos,

estimulando a fantasia, a imaginação e a capacidade de abstração do pensamento, disponibilizando acervos de jogos, brincadeiras e histórias que fazem parte da sua cultura. Nos tempos atuais, em que habitamos um mundo globalizado, é possível também trabalhar com atividades provenientes de outras culturas e apresentar ideias diversificadas às crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, F.H.S. (org.) **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

BARRY J. Wadsworth. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. Editora Pioneira, São Paulo. s/d.

DAVIS, C. e Oliveira, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez,

1993. FRIEDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar**. São Paulo: Scritta,

1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage do Brasil, 2011.

LA TAILLE, Ives, Dantas, H. e Oliveira, M.K.. **Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Genéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MELLO, C.B. (org.) **Neuropsicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

O desenvolvimento cerebral. Disponível em: https://www.primeirainfanciaempauta.org.br/a-crianca-e-seu-desenvolvimento-o-desenvolvimento-cerebral.html#fn_24. Acesso em: 12/09/2019

PIAGET, J. (1996) **Biologia e Conhecimento**. 2. Ed. São Paulo, SP: Vozes.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UNICEF. **Relatório anual do Fundo das Nações Unidas para a Infância: crianças de até 6 anos, o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento**. Brasília, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A REALIDADE DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA

Eva Ferreira da Silva

RESUMO

Não passa despercebida aos olhos das políticas educacionais a inexistência, insuficiência, inadequação e precariedade dos materiais didático-pedagógicos e que segundo informações de 1998 chama a atenção que 62% do atendimento registrado estão localizados em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento ao aluno especial.

Se estes, por si só, já não fossem motivos fortes para justificar uma pesquisa, verificamos que no item 8.2, relacionado às diretrizes o Plano Nacional de Educação Especial, o governo reconhece que a meta de integrar todas as pessoas no sistema de ensino regular (art. 208 da Constituição Federal) ainda não foi alcançada, pois as ações não produziram ainda a mudança necessária na realidade escolar, concluindo mais adiante que não há como ter uma escola regular eficaz sem professores e demais pessoal de apoio preparados, contando inclusive com material pedagógico adequado.

Palavras-chave: inclusão; necessidades especiais; educação especial

Segundo números da Secretaria de Educação Especial em 2006, apenas no estado de São Paulo temos um total de 413.438 pessoas com deficiência, sendo que 52,5% delas são atendidas em escolas e/ou classes especiais, contra 47,5% atendidas em escolas regulares ou classes comuns.

Os motivos são vários, como a escassez de recursos materiais, a não disponibilidade de apoio especializado e dificuldade de acesso dos alunos especiais às escolas, mas o que preocupa neste quadro é verificar se esta realidade se reflete negativamente na postura dos professores para atender estas crianças em salas de ensino regular.

A exclusão é também um fator cultural e neste sentido só pode ser transformada por meio de uma mudança de posturas; portanto, discutir o papel da escola nada mais acrescentaria, uma vez que já é sabido por todos que ela é o local que a sociedade elegeu para que se dê o processo ensino/aprendizagem, ambiente no qual se desenvolvem por meio da participação e interação, além do raciocínio e das habilidades, atitudes que valorizam as diferenças individuais e culturais na busca da igualdade.

É certo reconhecer que existem programas de capacitação e formação organizados pelas Secretarias de Educação para professores e projetos de instituições privadas, mas para transformar toda uma cultura acreditamos ser necessária uma estruturação em rede, que atinja a todos os envolvidos e envolva a todos os interessados em transformar a realidade rumo a tão desejada inclusão, com até mesmo ações de sensibilização social.

“Criar as condições para o desenvolvimento de escolas para todo (a)s e que garantam educação de qualidade com equidade, implica promover transformações nos sistemas educacionais, na organização e no funcionamento das escolas, nas atitudes e nas práticas docentes, bem como nos níveis de relacionamento entre os diversos atores. Em outras palavras transformações que pressupõe o desenvolvimento de uma nova cultura educacional”.
(GIL, 2005, p.58)

Em seu livro *Caminhos para a Inclusão*, o professor José Pacheco relata o estudo de experiências bem-sucedidas em quatro diferentes países do mundo. O projeto ETAI, que traduzido para o português denominou-se “Melhoramento da Habilidade dos Professores quanto à Inclusão”¹⁶, buscou observar os pontos comuns positivos de cada projeto. O estudo apontou como de importância fundamental o envolvimento de professores, especialistas, coordenadores, pais de alunos e comunidade além, é claro, de políticas públicas positivas para que o resultado seja não apenas a integração do deficiente em sala de aula, mas sua real inclusão no processo de aprendizagem, inclusive favorecendo a todos os envolvidos.

“Vários estudos de casos foram escolhidos como método de pesquisa para este projeto. Dessa forma, foi possível aprofundar

¹⁶ Traduzido da denominação em inglês segundo prefácio “Caminhos para a Inclusão”, PACHECO, 2007

o conhecimento de uma realidade tão complexa quanto à das escolas e identificar o que foi considerado relevante para tornar a inclusão um processo bem sucedido. Foi dada prioridade a uma compreensão de como as escolas operavam, concentrando-se nos pensamentos, nas ações e nas relações dos envolvidos”. (PACHECO, 2007, p.16)

Surgiram destas primeiras constatações muitos questionamentos e a pesquisa proposta visa iluminar os caminhos escuros da inclusão do deficiente visual na rede de ensino regular.

Conscientes de que a inclusão, na mais rígida essência da palavra, só se dará por meio da Educação e que entre as maiores barreiras encontradas nos sistemas de ensino para tornar realidade a proposta da Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990) destacam-se o despreparo do ambiente e das pessoas envolvidas para receber o deficiente, elegemos como objetivo desta pesquisa verificar como tem se dado a atuação dos professores da rede regular de ensino de três municípios do Grande ABC (Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano) em relação ao atendimento de deficientes visuais.

Em paralelo, considero importante verificar se a insegurança dos educadores com relação a sua prática educacional para atender pessoas com necessidades especiais é resultado da dificuldade de acesso aos cursos de capacitação, da falta e/ou insuficiência de material de apoio didático ou da qualidade dele.

CONCLUSÃO

Para concluir esta pesquisa busca-se equilibrar vários fatores. Entre os internos, mas não menos importantes, posso mencionar, além do interesse pessoal pelas ações educacionais inclusivas que se manifestou desde as minhas pesquisas para a graduação, a estreita relação que o tema tem com a formação de Pedagogos.

Com relação aos fatores externos, considerei como de extrema relevância os valores acadêmicos e principalmente sociais que a questão da inclusão dos portadores de necessidades especiais envolve. Estudos têm demonstrado que a Educação Inclusiva, baseada numa pedagogia centrada no aluno, é benéfica para todos os estudantes, com ou sem deficiência, considerando que a deficiência é uma entre muitas características

diferentes que os alunos podem ter. Dentro de um projeto conjunto, essas diferenças passam a ser vistas como fonte de manifestação das outras capacidades.

Documento divulgado no site do Ministério da Educação¹⁷, no *link* Legislação Educacional, o Plano Nacional de Educação- PNE, com relação à Educação Especial, assinala em seu item 8.1 Diagnóstico, a seguinte frase: “*O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento*” (PNE, 2006, 8.1). Mais à frente, o mesmo documento compara o número estimado de pessoas com necessidades especiais, algo em torno de 15 milhões, contra os 293.403 alunos matriculados divulgados pelo Censo 1998 e expressa assim a preocupação do governo com relação ao déficit no atendimento ao aluno com necessidades especiais: Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente.

Não passa despercebida aos olhos das políticas educacionais a inexistência, insuficiência, inadequação e precariedade dos materiais didático-pedagógicos e que segundo informações de 1998 chama a atenção que 62% do atendimento registrado estão localizados em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento ao aluno especial.

Se estes, por si só, já não fossem motivos fortes para justificar uma pesquisa, verificamos que no item 8.2, relacionado às diretrizes o Plano Nacional de Educação Especial, o governo reconhece que a meta de integrar todas as pessoas no sistema de ensino regular (art. 208 da Constituição Federal) ainda não foi alcançada, pois as ações não produziram ainda a mudança necessária na realidade escolar, concluindo mais adiante que não há como ter uma escola regular eficaz sem professores e demais pessoal de apoio preparados, contando inclusive com material pedagógico adequado.

BIBLIOGRAFIA:

¹⁷ <http://portal.mec.gov.br/>, acessado em 02/08/2006

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999 (Encyclopaedia)

DELORS, Jacques . **Relatório da UNESCO: para educação no terceiro milênio**. cap.4

DUARTE, Jorge. e BARROS, Antonio. (Orgs). **Métodos de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006, p 180 a 192.

DUK, Cynthia. **Educar na Diversidade – Material de Formação docente**. 3 ed. Edição de material Cynthia Duk. Brasília: [MEC, SEESP] , 2006. 266p

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática. 2005

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 3. ed. Petrópolis: VOZES, 1995

GIL, Marta (org.) **Educação Inclusiva: O que o Professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial, 2005

KISHIMOTO, Tozuko Morchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, Leitura e Escrita**. São Paulo: Ática, 2002.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.

LUZIRIAGA, L . **História da Educação Pública. Nacional.** São Paulo. 1959.

MACEDO, Lino. **Como Construir Uma Escola Para Todos.** Porto Alegre: Artmed, 2005

MORAIS, Regis de. **Cultura Brasileira e Educação – Estudo histórico.** Campinas: Papirus, 1989.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NERI, Marcelo [et al.]. **Retratos da Deficiência no Brasil (PPD).** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003 . 200p.

PACHECO, José ...[et al.] **Caminhos para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007. 232 p

PERRENOUD. **Competência para Ensinar.** Porto Alegre: Artemed, 2002

PIAGET, Jean . **O nascimento da inteligência.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 389p

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira – A Organização Escolar.** 17. ed. Revista e Ampliada. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1999

ROCHA, Janete Aparecida. **Desenvolvimento, Conhecimento e Prática Pedagógica: Abordagem Piagetiana.** São Paulo: Anita Garibaldi, 1999

VYGOTSK, Lev . **A formação Social da Mente.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE À EDUCAÇÃO

Eliana Cardoso Vieira

RESUMO

Mediante observação da prática docente ficou evidente que os profissionais da educação infantil, usam concepções e metodologias equivocadas a respeito das artes na prática pedagógica. Sentiu-se então a necessidade de pesquisar na tentativa de esclarecer e elucidar a verdadeira junção e a contribuição da arte na Educação Infantil.

Palavras-chave: Arte-Educação. Desenvolvimento Infantil. Infância

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante do estudo realizado durante a Pré-História, nota-se que a Educação já existe desde o surgimento dos primeiros representantes da espécie humana. Para que pudessem solucionar problemas e enfrentar desafios, viram-se forçados a utilizar cada vez mais a inteligência; com o tempo o ser humano passou a ter que melhor aprender o que necessitava fazer.

Os coletores de frutas e caçadores ensinavam às gerações mais novas de modo informal, como obter a sobrevivência. Crianças e jovens, através de um processo de observação, imitação e participação, aprendiam, nos campos e matas, quais as frutas serviam para a alimentação e quais eram tóxicas, quais as plantas serviam para extração de tinta e que cuidados deveriam tomar para abater os animais mais ferozes e os mais ariscos.

Do mesmo modo, aprendiam, nas cavernas e abrigos, a polir os granitos e fabricar os instrumentos necessários à caça, ao

trato dos animais, à obtenção de madeira para a fogueira e até mesmo à execução de uma cirurgia. Muito cedo, já fabricavam, com os adultos, os utensílios ou objetos domésticos e enfeites utilizados nos funerais e nas cerimônias religiosas. Enquanto os adultos pintavam as paredes dos abrigos, as crianças e jovens não desprendiam os olhos de suas mãos; enquanto as mulheres preparavam as caças, as frutas e as raízes para alimento, os mais novos estavam em volta, aprendendo os segredos da culinária. (COSTA, 1998, p. 7).

Observa-se então que a educação já existia antes mesmo que houvesse a sala de aula, essa educação era transmitida de geração para geração, onde os mais experientes passavam para a geração mais nova os conhecimentos necessários a seu dia a dia. Embora a educação existisse há muito tempo, não se dava um tratamento especial à educação das crianças, não se via a necessidade de que as crianças fossem educadas de uma forma diferente do adulto, mas pouco a pouco a criança foi adquirindo o seu espaço dentro da sociedade.

Nas últimas décadas a educação infantil no Brasil e no mundo todo tem aumentado, acompanhado a urbanização, a presença da mulher no mercado de trabalho e as alterações na organização e estrutura da família. Por outro lado, a sociedade está cada vez mais consciente da necessidade das experiências da primeira infância, o que leva à demanda por uma educação institucional para atender crianças de zero a seis anos. Ao afirmar que há uma maior preocupação presente na atual sociedade de como educar as crianças, ocorrendo devido o surgimento do desenvolvimento da tecnologia, percebendo assim que melhor fossem preparadas as crianças para atender essa nova era.

(...) por tais, as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para o problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família

e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

De acordo com a obra Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil as atuações de diversos fatores influenciaram levando a ocorrência de movimentos da parte da sociedade civil e dos órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido legalmente na Constituição Federal de 1988. A partir daí, a educação infantil em creches e na pré-escola passaram a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. (artigo 208, inciso IV).

Alguns anos depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma essas mudanças com a lei nº. 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, que estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

A obra Educação Infantil: Pra que te quero? relata também que foi desde a Constituição Federal de 1988 que ficou oficialmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças, passando a vê-las como seres sociais, históricos, pertencentes a uma determinada classe social e cultural, conforme o artigo 227 que diz:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, saúde, alimentação, cultura, dignidade, respeito, liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 24).

Acredita-se então que nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou dos governos poderão fazer com as crianças o que considerarem individualmente válido.

Considerando a distância que há entre o que diz o texto legal e a realidade da educação infantil, a LDB dispõe no título IX, artigo 89, que: “As

creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão no prazo de três anos, a contar da publicação dessa lei, integrar-se no respectivo sistema de ensino”. (BRASIL, 1998, p. 11).

Perante desse fato percebe-se que a criança ao se ingressar na educação infantil ela terá o direito de ter acesso a um ensino vinculado a desenvolver seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

No título IV, que destaca a organização nacional, artigo 11, V, considera-se que os municípios incumbir-se-ão de (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas. No artigo 9º, IV, reafirma que: A União incumbir-se á de (...) estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os Currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1998, p. 12)

Em seu artigo 29, inciso I, a LDB regulamenta a educação infantil definindo-a então como primeira etapa da educação básica.

Diante desse artigo fica esclarecido que a educação infantil deve ter como finalidade o desenvolvimento pleno da criança até seis anos de idade, voltada aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, sendo complementação da ação da família e da comunidade em que vive.

“Artigo-30 - A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

II - Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. (SANTOS, 2003, p. 168 e 169).

Ao observar esse artigo pode-se perceber que as creches e as pré-escolas são direitos tanto das crianças como de seus pais e são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial como muitas vezes foram consideradas durante o século XX, devido essas creches atenderem

apenas aos cuidados referente à higiene, alimentação e outros cuidados, não tendo nenhuma responsabilidade com a formação educacional da criança. Sendo assim, a creche e a pré-escola têm por objetivo complementar e não substituir a educação no âmbito familiar, ao contrário do que algumas vezes é entendido, devendo ambas integrar-se para que juntas possam oferecer à criança aquilo que ela necessita para seu desenvolvimento.

“Artigo-31 - Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental”. (SANTOS, 2003, p. 169).

Ao analisar o artigo citado acima, nota-se com clareza que a avaliação na educação infantil é realizada através de acompanhamento e registro passo a passo do desenvolvimento da criança, a avaliação nessa fase atua apenas como recurso para auxiliar o progresso das crianças. Avaliar na educação infantil consiste em notar as alterações nas competências das crianças que possam ser atribuídas tanto no trabalho realizado nas creches como na pré-escola como no cotidiano familiar.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o trabalho com arte na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimentos. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças. E no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento acontece.

O Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) diz que: [...] tal como a música, as artes visuais são linguagens, e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só,

justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente. (Brasil, 1998c, p. 85) colocam que ao trabalharmos a arte nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, faz-se necessária organização e explicitação do trabalho, visto que a prática do ensino e aprendizagem da arte na escola traz consigo questões relativas ao processo educacional e a forma como o professor organiza suas propostas de arte para a sala de aula e que esta seja significativa.

Acreditamos que as vivências emotivas e cognitivas tanto de fazeres quanto de análise do processo artístico nas modalidades artes visuais, música, teatro, dança, artes áudio visuais, devem abordar os componentes “artistas” – obras – público – modos de comunicação e suas maneiras de interagir com a sociedade compondo assim com a composição dos conteúdos de estudo da arte que quando percebida e analisada ao longo do processo histórico-social da humanidade mobiliza valores, concepções do mundo, de ser humano, de gosto e de grupos sociais e ainda de forma continua mobilizando as práticas culturais das pessoas como afirma Dr. Lisboa, “o fundamental para as crianças menores de seis anos é que elas se sintam importantes, livres e queridas.” (Lisboa, 2001) Este deve ser o objetivo fundamental de qualquer ação educativa voltada para as crianças de 0 a 6 anos.

A organização do trabalho pedagógico visando alcançar estes objetivos pode assumir várias formas, expressas em diferentes métodos. Mas, necessariamente, tem de ser pautada por uma postura de respeito à criança: ao seu ritmo de desenvolvimento, à sua origem social e cultural, às suas relações e vínculos afetivos; à sua expressão (plástica, oral, escrita, em todos os tipos de linguagem) e às suas ideias, desejos e expectativas. Sem, porém, jamais abdicar da procura por ampliar, cada vez mais, este mundo infantil. A arte na educação infantil tem papel fundamental na construção de um indivíduo crítico, fornecendo-lhe experiências que o ajude a refletir, desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão questionadora do mundo que o cerca.

De acordo com Edith Derdyk, “a criança, ser global, mescla suas

manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala.”.

Segundo os PCNS, a arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relação entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais.

É necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, lembrando que a infância é a época das descobertas, das aventuras e magias. Portanto, o professor deve oferecer condições que estimule a criatividade, a pesquisa e a criação, fazendo com que a criança perceba e valorize costumes e o modo de pensar e agir de outros povos.

De acordo com Pilloto, o sentido e o significado que as crianças dão aos objetos, às situações e às relações passam pela impressão que elas têm do mundo, de seu contexto histórico e cultural, dos afetos, das relações inter e intrapessoais. O processo de construção da infância se dá da forma mais agradável, divertida e integrada através da valorização de brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. As atividades lúdicas auxiliam diretamente no desenvolvimento de sua expressão, nas relações afetivas com o mundo, com as pessoas e com os objetos. Desta forma se envolvermos a criança num contexto social e conseguirmos organizar as ideias para que esta invente, crie e construa acredito que a linguagem da arte se fará presente na Educação Infantil, ajudando a criança fazer por si só as várias leituras de mundo.

PROCEDIMENTOS ESCOLARES NO ENSINO DE ARTE

Para Ferraz (1997), ser professor de arte é atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham

conhecimentos dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E, para que isso ocorra efetivamente, é precioso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico. Os estudantes têm o direito de contar com os professores que estudam e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade. O professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte.

É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras.

O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Além de refletir acerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor. Nessa perspectiva, o professor deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura de maneira a adequar as atividades às possibilidades das crianças de diferentes idades.

Outro ponto de reflexão diz respeito à lateralidade, ou seja, à predominância para o uso de um lado do corpo. Durante o processo de definição da lateralidade, as crianças podem usar, indiscriminadamente, ambos os lados do corpo. Espontaneamente a criança irá manifestar a preferência pelo uso de uma das mãos, definindo-se como destra ou canhota. Assim, cabe ao professor acolher suas preferências, sem impor-lhes, por

exemplo, o uso da mão direita.

Para Smith (1991), não basta apenas dizer que a arte deve ser estudada como assunto integrante do currículo escolar, o compromisso com a qualidade no ensino de arte e a excelência na educação é considerado fundamental. O autor justifica a prioridade de um ensino de arte com aprendizado sequencial, a fim de preparar o aluno para engajar-se no mundo artístico-estético, ou seja, é importante que os professores busquem preparar cidadãos críticos, que sejam capazes de criar outras verdades.

Para ensinar artes, o fator de maior importância é o professor. “O professor tem a importante tarefa de proporcionar uma atmosfera conducente às expressões de inventiva, de exploração e de realização”. (LOWENFELD & BRTTAN, 1997, p. 78). O que é ser professor de arte? É atuar na sala de aula como um verdadeiro educador, que procure desenvolver atividades que envolvam conteúdos que fazem parte da realidade dos alunos, e além de tudo que visem atingir os objetivos dos mesmos. O professor deve conhecer as possíveis leituras de seus alunos para que possa compreender as suas releituras e avaliar suas propostas em arte.

Segundo Barbosa (2003), o professor de artes precisa sempre estar se atualizando. Afirma ainda que o professor que se atualiza é considerado capaz, pois aquele que não busca algo novo será apenas um repetidor de formas e apostilas. Percebe-se então a grande necessidade de estar se informando, pois assim terá mais firmeza no assunto que está desenvolvendo e será mais fácil o trabalho dentro da sala de aula.

Sendo assim, o educador de arte é considerado um dos responsáveis pelo sucesso do processo transformador de levar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes prático e teórico em arte. O trabalho do educador é também o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos.

A criança passa constantemente por um processo de assimilação de tudo aquilo que faz parte de seu meio ambiente; cabe ao professor de arte

saber como lidar com essas situações, auxiliando no desenvolvimento de todas essas assimilações obtidas pelos alunos.

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de arte são importantes saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir nossa história. (FUSARI E FERRAZ, 2001).

O professor de arte deve rever sua prática em sala de aula, passar a observar melhor como vem ensinando e trabalhando arte com seus alunos. Fazer uma autorreflexão de sua prática pedagógica e buscar assumir suas responsabilidades como professor de arte, para que, por meio de suas atividades desenvolvidas com os alunos, atinja o ensino-aprendizagem. Além de ser importante que ele traduza seus saberes em situações didáticas que consigam despertar nos alunos a vontade de aprender.

Pesquisas recentes têm mostrado um questionamento sobre as maneiras tradicionais de se aprender e ensinar arte. O que mais acontece nessas aulas é a preocupação do professor em apenas expor os conteúdos, sem deixar espaço para os alunos participarem criando e colocando suas próprias ideias, cujo professor é considerado o dono da verdade. Portanto, vê-se que a área da educação em arte está passando por um processo de grandes transformações, sofrendo mudanças radicais em seu ensino, ocorrendo um deslocamento no foco de atenção da educação tradicional, alterações que estão tentando mudar o rumo de alguns conceitos que se dá à arte. Seguindo o ensino tradicional alguns professores aplicam em suas aulas, atividades que têm como finalidade a repetição, exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas, o professor é considerado o responsável pela transmissão de conteúdos que devem ser absorvidos pelos alunos sem nenhum tipo de questionamento (ensino que permanece até hoje em algumas instituições).

Em nosso sistema educacional, damos realmente, ênfase aos valores humanos? Ou estamos tão ofuscados pelas recompensas materiais que não logramos reconhecer que os verdadeiros valores da democracia residem no seu mais precioso bem, o indivíduo?

Em nosso sistema educacional, há maior ênfase sobre a aprendizagem da informação dos fatos. Em grande escala, a aprovação ou reprovação num exame ou curso, a passagem de ano ou mesmo a permanência na escola dependem do domínio ou da memorização de certos fragmentos de informação os quais já são conhecidos do professor. (...) O mais perturbador é que a capacidade para repetir fragmentos de informação pode ter muita pouca relação com o membro cooperante e bem ajustado à sociedade que pensávamos estar produzindo(...) Sabemos muito bem que a aprendizagem e a memorização dos fatos, a menos que sejam exercidas por um espírito livre e flexível, não beneficiarão o indivíduo nem a sociedade. (LOWENFELD, 1997).

De acordo com a visão da pedagogia nova, a aula de arte deve se voltar mais a proporcionar maneiras metodológicas; ou seja, que busque trazer para a sala aulas diferentes que realmente prendam a atenção dos alunos, para que assim sejam capazes e possam desenvolver-se individualmente. Afirmar que a arte tem um amplo conceito como atividade criativa, implica em que o aluno deverá receber todas as estimulações possíveis para expressar-se em artes, sendo trabalhados diferentes métodos e atividades motivadoras, centradas nos interesses dele próprio.

O ensino ministrado nas escolas deve isolar a aprendizagem centrada apenas nas informações de fatos, na busca da memorização e da repetição, o que leva a ver o professor como o dono da verdade, e passar a valorizar os aspectos humanos e começar a se preocupar a preparar cidadãos aptos a atuar na sociedade.

Um ensino que visa apenas o acúmulo de conhecimentos ou a repetição de conceitos do passado é fragmentado, ensino esse que não atinge o desenvolvimento do ser humano. Esse ensino apenas atenderá à classe

dominante a fim de preparar mão de obra para a sociedade industrial.

Alguns professores trabalham artes sem nenhum compromisso e conhecimento sobre a mesma. Supõe-se que esse motivo leva a ocorrer à desvalorização da arte. Quando desenvolvida com maior seriedade, passa-se a considerá-la indispensável no espaço escolar. Conclui-se que seja muito importante que os professores de arte possuam conhecimento de toda a potencialidade da arte no desenvolvimento do ser humano, acreditando que poderá atuar como agente transformador com seus alunos, caso contrário continuam sendo vistos como professores dispensáveis.

Para ensinar arte nota-se que é preciso atuar na sala de aula como um verdadeiro educador; sendo conhecedor da arte poderá passar aos alunos segurança e acima de tudo poderá levá-los a perceber a importância da mesma fazendo-os alcançarem seu desenvolvimento pleno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da disciplina arte torna indispensável, pois dará oportunidades para o indivíduo desenvolver o pensamento lógico e de um espírito crítico, através dos hábitos de observar, pesquisar e criar dando sua autonomia para enfrentar todos os tipos de situação. A função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-la e entendê-lo. (DUARTE, 1981).

Dessa forma acredita-se que a arte é um fator essencial para que ocorra o desenvolvimento pleno do ser humano, desde o desenvolvimento do pensamento lógico até o ato de ir além do que sua realidade lhe permite.

REFERÊNCIAS

ARIES, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**, 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Volume 6.

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte.** 2ªed em português. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CRAIZY, Carmem; KAECHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE JR. João Francisco. **Porque Arte – Educação?** 6ª ed. São Paulo: Papirus, 1991.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte,** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua Arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1997.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** 1ª Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos,** 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou necessidade?** 4ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar Brasileira: Estrutura Administrativa, Legislação.** 2ª Ed. São Paulo: Afiliada, 2003.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte.** 16ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do Pré-Escolar: Uma visão construtiva.** São Paulo: Moderna, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

REPÚBLICA DO PANAMÁ: UMA JORNADA CULTURAL ENTRE ANCESTRALIDADE E MODERNIDADE

Adriana Alves Izác Santos

RESUMO

O olhar pelos caminhos da arte panamenha é, na verdade, uma exploração profunda da alma e identidade do Panamá. Cada pincelada, cada traço artístico representa não apenas a habilidade técnica dos artistas, mas também a riqueza cultural, os conflitos históricos e a diversidade que caracterizam este país extraordinário. Roberto Lewis, Alfredo Sinclair e Olga Sinclair emergem como pilares dessa narrativa, suas obras transcenderam barreiras temporais e geográficas, revelando a complexidade e a resiliência do povo panamenho. As telas destes mestres são janelas para um mundo onde o passado dialoga com o presente, e o presente se projeta no futuro, criando uma tapeçaria artística rica em significado e emoção.

Palavras-chave: educação: diversidade; história americana.

No coração dessas obras está a capacidade do Panamá em se reinventar continuamente, assimilando influências de diversas culturas e transformando-as em algo genuinamente único. A habilidade de se adaptar e absorver essas influências culturais é um testemunho da resiliência humana, refletindo a capacidade do povo panamenho de enfrentar desafios e prosperar em meio à diversidade. O Panamá, com suas raízes profundas e sua mentalidade inovadora, é verdadeiramente um entre lugar onde diferentes mundos se encontram, se entrelaçam e se transformam.

Esse entre lugar, marcado pela diversidade cultural e inovação artística, não só enriquece o panorama cultural das Américas, mas também serve como um farol

de inspiração para outras nações. As obras de Lewis, Sinclair e Sinclair não apenas celebram a herança panamenha, mas também inspiram novas gerações de artistas a explorar, experimentar e criar. Eles são lembretes tangíveis da capacidade humana de se expressar, de transcender limites e de encontrar beleza mesmo nas situações mais desafiadoras.

À medida que as pinceladas desses artistas adornam galerias e museus, o Panamá continua a brilhar como um farol de diversidade cultural e criatividade nas Américas. Cada obra é um testemunho vibrante da jornada do país, desde suas raízes ancestrais até suas aspirações futuras. O legado artístico do Panamá não é apenas uma história do passado, mas uma narrativa em constante evolução, moldada pelas mãos talentosas e mentes visionárias de seus artistas. É um testemunho da resiliência e do espírito inovador do povo panamenho, que continua a transformar desafios em oportunidades e a escrever uma história artística que ecoa através do tempo e do espaço. O Panamá, como um entre lugar cultural e artístico, convida o mundo a contemplar sua beleza e a celebrar a diversidade que o torna verdadeiramente único.

Palavras-chave: República do Panamá, Roberto Lewis, Alfredo Sinclair, Olga Sinclair, arte panamenha, entre lugar.

1. Introdução: Uma Rota de União e Passagem

O Panamá, famoso por seu icônico Canal do Panamá, é um elo vital que conecta os oceanos Pacífico e Atlântico, desempenhando um papel essencial nas Américas. Além de sua importância geográfica crucial, o país possui uma história rica que remonta aos tempos pré-colombianos, quando as etnias Cunas, Chocoes e Guaymíes já utilizavam o estreito para viajar entre continentes. Durante a colonização europeia, o Panamá foi palco de intensos conflitos e interesses estratégicos de potências como Espanha, França e Inglaterra. A conquista de independência do país em 1903 marcou um capítulo significativo em sua história, moldando profundamente sua identidade cultural. Essa investigação revela uma história multifacetada que enriqueceu a identidade do Panamá, influenciada por diversos contextos históricos e culturais².
Desenvolvimento: Três Mestres da Arte Panamenha.

2.1 Roberto Lewis (1874-1949)

Roberto Lewis, um dos tesouros artísticos do Panamá, embarcou em uma jornada de aprendizado na França, imergindo-se no mundo das artes sob a orientação de mestres europeus renomados. Sua passagem por terras francesas não apenas aprimorou suas habilidades, mas também moldou sua visão artística, preparando-o para deixar uma marca indelével em sua terra natal. Ao retornar ao Panamá, sua habilidade excepcional foi evidenciada na pintura do Teatro Nacional do Panamá, uma obra que transcendeu o tempo e celebrou o nascimento da República do Panamá. Cada traço meticuloso de suas pinceladas contava a história do Panamá, capturando a essência da mitologia greco-romana em uma fusão perfeita de técnica clássica e criatividade inigualável.

Para além das paredes do Teatro Nacional, Lewis brilhou em exposições internacionais, exibindo seu talento diante de um público global. Sua participação na Exposição Internacional do Panamá em 1916 foi um marco, permitindo que sua arte fosse admirada e apreciada por espectadores de diferentes culturas e origens. Sua obra transcendeu fronteiras, tornando-se uma embaixadora silenciosa da riqueza artística do Panamá, enriquecendo o cenário cultural internacional.

O legado de Roberto Lewis não se limita às páginas da história; ele vive nas expressões artísticas que continuam a inspirar gerações. Cada pincelada, cada obra, é um tributo à sua dedicação apaixonada à arte e ao Panamá. Sua influência perdura no presente, lembrando-nos da importância de valorizar e preservar a herança artística que moldou a identidade do Panamá e continua a iluminar o caminho para o futuro.

2.2 Alfredo Sinclair (1915-2014)

Alfredo Sinclair, um pioneiro audacioso que desvendou os mistérios dos domínios desconhecidos da arte abstrata no Panamá, transcende a mera figura de pintor; ele é um verdadeiro contador de histórias silenciosas. Nascido em 1915, Sinclair emergiu como um farol resplandecente em uma encruzilhada crucial da história panamenha, quando a nação ansiava por encontrar sua

própria identidade cultural após a independência. Sua obra-prima, intitulada "Aquário", transcende as fronteiras do papel e da tinta, tornando-se uma experiência imersiva que atinge os sentidos. Cada pincelada ousada e matiz vibrante se entrelaçam para criar um mundo subaquático que pulsa com vitalidade e movimento. Diante do quadro "Aquário", somos transportados às profundezas oceânicas, onde cores dançam e formas se metamorfoseiam, revelando a habilidade extraordinária de Sinclair em captar a essência de um Panamá em constante evolução.

Como educador, Sinclair ultrapassou o papel de mestre; ele se tornou um orientador, influenciando mentes jovens e cultivando a semente da criatividade e inovação. Sua paixão pela arte não tinha limites e ele dedicou seu tempo e energia ao ensino, deixando uma marca duradoura nas futuras gerações de artistas panamenhos. O legado de Sinclair vai além de suas obras exibidas em prestigiadas galerias; ele vive nos pensamentos e sentimentos daqueles que foram inspirados por sua visão singular e sua habilidade de transformar o comum em extraordinário.

Hoje, as obras de Alfredo Sinclair continuam a encantar e surpreender espectadores ao redor do mundo. Sua arte não apenas enfeita paredes, mas também desafia mentes e toca almas. Cada pincelada e cada composição contam uma história silenciosa, convidando-nos a explorar o desconhecido e a abraçar a beleza do abstrato. No papel de educador, Sinclair foi mais do que um mestre; ele serviu como guia, moldando mentes jovens e semeando a criatividade e a inovação.

2.3 Olga Sinclair (1957-)

Olga Sinclair, dotada de uma sensibilidade artística singular, transcende as fronteiras da tradição e do contemporâneo em seu trabalho. Sua exposição "A Alegria de Pintar" serviu como um portal para as profundezas do mundo interior, capturando não apenas a estética, mas também a essência dos sentimentos humanos durante o confinamento. Por meio da série abstrata "UMBRA", Sinclair explora a dualidade da experiência humana, representando a confusão e a esperança que marcaram os tempos desafiadores que vivemos. Cada traço forte

e cada cor intensa em suas obras refletem não apenas uma jornada artística, mas também uma jornada emocional, proporcionando aos espectadores uma oportunidade única de se conectar com as emoções universais que todos enfrentamos.

A habilidade de Sinclair em transmitir a complexidade dos sentimentos humanos através de sua arte não apenas a coloca como uma figura proeminente no cenário artístico panamenho, mas também como uma voz que ressoa globalmente. Sua capacidade de fundir o moderno com o tradicional não é apenas estilística, mas também profundamente conceitual. Ao unir técnicas contemporâneas com temas profundamente enraizados na cultura panamenha, Sinclair cria uma ponte entre o passado e o presente, oferecendo uma visão única e inovadora da identidade do Panamá.

No panorama das artes do Panamá, Olga Sinclair destaca-se como uma guardiã do patrimônio cultural, enriquecendo o país com sua expressão artística. Sua obra não apenas reflete sua maestria técnica, mas também sua capacidade de transcender barreiras culturais e emocionais. Através de suas criações, Sinclair convida o público a contemplar não apenas as cores e formas, mas também a profundidade da experiência humana, celebrando assim a riqueza artística e emocional do Panamá para o mundo.

3. Conclusão: O Panamá como Um Mosaico Cultural

Os caminhos da arte panamenha é, na verdade, uma exploração profunda da alma e identidade do Panamá. Cada pincelada, cada traço artístico representa não apenas a habilidade técnica dos artistas, mas também a riqueza cultural, os conflitos históricos e a diversidade que caracterizam este país extraordinário. Roberto Lewis, Alfredo Sinclair e Olga Sinclair emergem como pilares dessa narrativa, suas obras transcenderam barreiras temporais e geográficas, revelando a complexidade e a resiliência do povo panamenho. As telas destes mestres são janelas para um mundo onde o passado dialoga com o presente, e o presente se projeta no futuro, criando uma tapeçaria artística rica em significado e emoção.

No coração dessas obras está a capacidade do Panamá em se reinventar continuamente, assimilando influências de diversas culturas e transformando-as

em algo genuinamente único. A habilidade de se adaptar e absorver essas influências culturais é um testemunho da resiliência humana, refletindo a capacidade do povo panamenho de enfrentar desafios e prosperar em meio à diversidade. O Panamá, com suas raízes profundas e sua mentalidade inovadora, é verdadeiramente um entre lugar onde diferentes mundos se encontram, se entrelaçam e se transformam.

Esse entre lugar, marcado pela diversidade cultural e inovação artística, não só enriquece o panorama cultural das Américas, mas também serve como um farol de inspiração para outras nações. As obras de Lewis, Sinclair e Sinclair não apenas celebram a herança panamenha, mas também inspiram novas gerações de artistas a explorar, experimentar e criar. Eles são lembretes tangíveis da capacidade humana de se expressar, de transcender limites e de encontrar beleza mesmo nas situações mais desafiadoras.

À medida que as pinceladas desses artistas adornam galerias e museus, o Panamá continua a brilhar como um farol de diversidade cultural e criatividade nas Américas. Cada obra é um testemunho vibrante da jornada do país, desde suas raízes ancestrais até suas aspirações futuras. O legado artístico do Panamá não é apenas uma história do passado, mas uma narrativa em constante evolução, moldada pelas mãos talentosas e mentes visionárias de seus artistas. É um testemunho da resiliência e do espírito inovador do povo panamenho, que continua a transformar desafios em oportunidades e a escrever uma história artística que ecoa através do tempo e do espaço. O Panamá, como um entre lugar cultural e artístico, convida o mundo a contemplar sua beleza e a celebrar a diversidade que o torna verdadeiramente único.

Referências bibliográficas

ARRUZ, Andrés Celestino; PIZZURNO, Patricia. El Panamá Hispano. Diario de la Presa, Panamá, 1997. Disponível em <http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/hispano.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2023.

SAENZ CARBONELL, Jorge Francisco. Costa Rica y Panamá en la independencia Los contactos entre las autoridades de Costa Rica y Panamá en la época de la separación de España. Relac. Int. [online]. 2021, vol.94, n.2 [cited 2023-05-11], pp.35-52. Available from: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S22155822021000200035&lng=en&nrm=iso. ISSN 2215-4582. Acesso em 3 de maio de 2023.

SÁNCHEZ, Iraela. Atrás da artista há uma mãe caseira dedicada às filhas. Supermamas, 2023. Disponível em: <https://supermamaspanama.com/articulos/super-mamas/detras-de-la-artista-existe-una-madre-hogarena-y-entregada-a-sus-hijas/>. Acesso em 12 de maio de 2023.

LUIS URIOS. 'La alegría de pintar' el MuVIM reabre con las obras 'confinadas' de Olga Sinclair 2020.Culturplaza, 2020. Disponível em <https://valenciaplaza.com/el-muvim-reabre-con-las-obras-confinadas-de-olga-sinclair>. Acesso em 1 de maio de 2023.

SOLLER, Ricaurte. Panamá: História de una Crisis. Siglio Veintiuno editores, México 1989. Disponível em http://https://books.google.com.br/books?id=VYuwWoLIGvwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 27 de abril. 2023.

THOSE WHO INSPIRE, Olga Sinclair Artista plástica. thosewhoinspire Ltda, 2019. Disponível em <https://thosewhoinspire.com/flipbooks/panama/#p=2>. Acesso em 30 de abril de 2023.

WOLFSCHOON, Erik. Las manifestaciones artísticas en Panamá: Estudio Introductorio y antología, Universidad de Panamá, 1981- 1984). Disponível em <http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/manifestaciones1.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2023.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTROAUTISTA NO ENSINO REGULAR

Aderlandia Maria Amaro dos Santos

RESUMO

A escolha do tema se justifica pelo fato de um dos maiores problemas que temos na atualidade é a falta de preparo frente a diversas síndromes e defasagens que acometem grande parte da sociedade. Esta falta de preparo traz grandes transtornos e um “empurra-empurra” entre diversos profissionais. Estes profissionais por sua vez nem sempre estão preparados para lidar com aquela situação, o que mostra a falta de preparo da atual realidade.

Palavras-chave: inclusão; espectro autista; capacitação docente.

DESENVOLVIMENTO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura-se em perturbações

dodesenvolvimento neurológico, relacionado ao desenvolvimento atípico na comunicação e interação social, com grande tendência ao contínuo isolamento, devido à maturação neural manifesta-se a partir dos 3 anos de idade. Consideramosum Espectro devido à diversidade de variações e suas conjunturas em diversos níveis, que vão desde o mais leve ao mais severo, caracterizando o portador, singularmente, com déficit na interação social, no comportamento e também na comunicação (BRASIL, 2017).

As crianças com TEA apresentam dificuldades linguísticas e de cognição, embora nos remete a lembranças culturais e de seu contexto social. Nessa consonância, a união dos saberes pedagógicos e psiquiátricos, contribuem parauma melhor clarificação de uma perspectiva de desenvolvimento normal e também para a abertura de possibilidades estratégicas educativas (PIMENTEL e FERNANDES, 2014; RODRIGUES e ANGELUCCI, 2018).

Na garantia de acessibilidade e inclusão ao ensino regular e especial, a Lei de Diretrizes e Base (LDB), por meio de conferências e conselhos determinam que o ensino deverá seguir determinados preceitos seja na rede pública ou privada de ensino, de mesma maneira para valorização e respaldo dos profissionais, gestores e instituições de ensino (BRASIL, 2005).

CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

As perturbações do desenvolvimento neurológico, relacionado ao desenvolvimento atípico na interação social e na comunicação, com tendência ao isolamento contínuo, manifestam-se a partir dos 3 anos de idade devido a

sua maturação neuronal (BRASIL, 2017).

Atribuímos Espectro devido suas variações em suas condições, em níveis mais leves até o mais profundo de sua manifestação, de modo singular para cada indivíduo, como característica principal o déficit na interação social, no comportamento e também na comunicação (BRASIL, 2017).

Por sua vez, para princípio de diagnóstico, perceptivelmente sua manifestação destaca com a interação social, logo no período pré-escolar, uma vez que ela irá distanciar dos laços familiares para agir de modo isolado contínuo (BRASIL, 2017).

Descrito inicialmente em 1943, pelo médico psiquiatra austríaco, Leo Kanner, embora a fomentação de estudos surgiu 70 anos mais tarde, no intuito de descrever o distúrbio. Sob a ótica neurocientífica e genética, na justificativa de encontra as causas do autismo, infalivelmente se identificou qualquer fator (MARTINS e MONTEIRO, 2017).

Por outro lado, no alcance de oferecer uma segunda explicação, as teorias cognitivas explanam sobre a tese de um período recém-nascido, durante o início da vida cria uma membrana psíquica, como mecanismo de defesa, frente ao excesso de estímulos e da angústia. Na incapacidade de adaptação com a realidade, durante o processo de desenvolvimento a partir do vínculo com a mãe, geram o autismo patológico (MARTINS e MONTEIRO, 2017).

A INCLUSÃO ESCOLAR

Para Pimentel e Fernandes (2014), as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), embora haja dificuldades de habilidades linguísticas, de cognição e de socialização, são capazes de nos trazer informações linguísticas e não linguísticas do meio comunicativo e incorporá-las em seu contexto social.

Para os pesquisadores, acredita-se que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças a interação social com outras crianças de mesma faixa etária, constituindo-se a sala de aula em um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social. Por outro lado, levanta-se a hipótese do quanto este processo oferece efetividade, porém, mesmo com muitas falhas, exige-se um preparo maior dos profissionais da educação, a fim de trazer benefícios mútuos, no entanto, educadores despreparados e desmotivados são alvos de críticas na sociedade, no quesito de se tratar da inclusão de portadores de necessidades especiais na rede pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância histórica da Educação Especial teve início em meados do século XIX, grande contribuição do surgimento da psiquiatria como campo clínico e com a sua preocupação em estabelecer normas diagnósticas. Com este novo olhar, a criança passou a ser compreendida como sujeito em desenvolvimento e sua fase de crescimento e desenvolvimento como o campo

de prevenção patológica da fase adulta (RODRIGUES e ANGELUCCI, 2018).

A união dos saberes pedagógicos e psiquiátricos infantil, focalizada na concepção de debilidade mental, traz a luz uma perspectiva de desenvolvimento normal e a formulação de estratégias de atenção e educação que apresentam certas dificuldades, em relação às outras (RODRIGUES e ANGELUCCI, 2018).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **ESTUDO DE CASOS SOBRE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PARA UM ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**. Rev. bras. educ. espec., Bauru, v. 24, n. 1, p. 45-58, mar. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-5382018000100045&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10/10/2022.

LOPES, Silmara Aparecida; ALMEIDA, Jane Soares de. **ESTADO BRASILEIRO E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Laplage em Revista, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 46-56, 9 maio 2015. Laplage em Revista. <http://dx.doi.org/10.24115/s2446-62202015116p.46-56>.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar.

ALUNOS AUTISTAS: ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO PEDAGÓGICO. Psicol. Esc. Educ., Maringá , v. 21, n. 2, p. 215-224, ago. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200215&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11/10/2022.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. **APERSPECTIVA DE PROFESSORES QUANTO AO TRABALHO COM CRIANÇAS COM AUTISMO.** Audiol., Commun. Res., São Paulo , v. 19, n. 2, p. 171-178, jun.2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312014000200171&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10/10/2022.

RODRIGUES, Isabel de Barros; ANGELUCCI, Carla Biancha. **ESTADO DA ARTED A PRODUÇÃO SOBRE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TEA.** Psicol. Esc. Educ., Maringá , v. 22, n. 3, p. 545-555, dez. 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300545&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10/10/2022.

SILVA, Maria da Conceição Lopes da Cruz e. **APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO:** Propostas Pedagógicas. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011. Disponível em: <<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2112/1/Concei%C3%A7%C3%A>

3o%20 Silva_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 09/10/2022.

SILVA, Maria da Conceição Lopes da Cruz e. **ESTRATÉGIAS**

PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS AO ALUNO COM AUTISMO O ENSINO

FUNDAMENTAL. 2016. 39 f. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-rn, 2016.

Disponível em:

<https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/3706/3/Estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20direcionadas%20ao%20aluno%20com%20autismo%20no%20ensino%20fundamental_Artigo_2016.pdf>. Acesso em

10/10/2022.

PESQUISANDO O QUE É E COMO FUNCIONA A GESTÃO PARTICIPATIVA

Juliana da Silva Dori

RESUMO

Na busca de um aperfeiçoamento, e conforme as dificuldades por que passam as escolas atuais, estas têm promovido uma maior abertura para que a comunidade participe, de forma mais ativa, da administração escolar.

Palavras-chave: gestão escolar; comunidade educativa; inclusão.

Segundo Luck (2006), ela defende a gestão compartilhada em diferentes âmbitos da organização escolar, valorizando os diferentes talentos e lideranças e assumam novas responsabilidades.

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um "todo orientado por uma vontade coletiva" (LUCK, 1996, p. 37).

Órgãos colegiados

Para Paro (2000), é imprescindível a criação de mecanismos que tornem a escola pública realmente democrática, como o aprimoramento dos recursos da gestão, onde é fundamental buscar a participação de pais, comunidade, alunos, professores e todos os atores envolvidos no processo ensino aprendizagem, possibilitando aos educando um ensino de qualidade.

É característica essencial a esta pesquisa, analisar o papel dos pais no acompanhamento da aprendizagem de seus filhos e no gerenciamento da comunidade local no processo de ensino aprendizagem dos alunos, proporcionando uma educação de qualidade para que todos tomem consciência de compartilhar essa responsabilidade.

Na correria dos tempos atuais, é compreensível que os pais e responsáveis tenham pouco tempo para acompanhar os processos escolares de seus filhos e participar das tomadas de decisões, aplicação dos recursos destinados às ações desenvolvidas pela escola, mas segundo a Constituição Federal de 1988 no seu art. 205 define:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art.205).

Porém, muitos estabelecimentos de ensino assumiram o papel de segunda casa do educando e as famílias transferiram a responsabilidade para a escola em educar as suas crianças. Não é tarefa apenas da escola, mas sim, da família em parceria com as instituições de ensino, o qual é responsável pela formação moral, conceitual e atitudinal dos educandos.

Pensando nesta perspectiva, o desafio entre a educação familiar e a escolar, esta em conseguir a adesão da família e da comunidade em participar ativamente das decisões e ações educativas presentes no processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Para Abranches (2003) e Paro (2000), a solução para participação efetiva da comunidade nos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativa, financeira e pedagógicas é a implementação de órgãos colegiados nas escolas.

Os órgãos colegiados ou representativos das escolas são canais de participação de diferentes segmentos da unidade escolar, como por exemplo, destacamos a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola, estes são os órgãos que mais se destaca no envolvimento e na colaboração da comunidade no trabalho desenvolvido pela instituição de ensino.

A principal função do conselho de escola é essencialmente política-pedagógica, argumentando o que é melhor para todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, onde o colegiado é o ponto de elo com o trabalho do gestor, dialogando com os diferentes segmentos em torno de um objetivo maior que é a qualidade de escola pública.

O conselho de escola é uma ferramenta de grande utilidade para educação, priorizando a democracia e fortalecendo o processo democrático de gestão participativa, favorecendo a efetiva democratização da gestão. O grupo integrante deste órgão representativo pode atuar em parceria com todos os segmentos que compõem a escola, como conselho de classe, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, estes precisam dialogar entre si, para juntos somar forças e garantir uma gestão participativa que contribuam para um trabalho a favor da educação de qualidade, num processo em que o conhecimento é resultado da construção coletiva.

Nos dias de hoje, definitivamente a parceria entre a comunidade e a escola faz toda a diferença para enfrentar os desafios e as novas demandas que a escola enfrenta, em um contexto de sociedade que se democratiza e se transforma diariamente.

Com certeza, não é uma caminhada fácil, porém necessária e repleta de obstáculos, uma vez que a escola é a “roda gigante da vida”, não para e é por isso que o diálogo, os desafios, a participação, a luta, não podem ser desprezados, pois fazem toda a diferença no final da jornada por uma educação de qualidade.

METODOLOGIA

Para dar conta do estudo proposto realizamos o embasamento teórico sobre o tema abordado, por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscando informações em livros, artigos científicos, páginas na internet, etc.

A pesquisa bibliográfica, ou de fonte secundárias abrange toda bibliografia já pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográficos etc. [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo formal, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 66).

Salomon (1999) afirma que a pesquisa bibliográfica tem a função de pôr-nos em contato com tudo o que vamos trabalhar, isto é, o conjunto de obras

publicadas derivadas sobre determinado assunto, escrito por vários autores utilizados em estudos sobre o tema.

Na busca de respostas a alguns questionamentos sobre a importância da participação da comunidade na gestão escolar, o presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, no qual, os limites de sua iniciativa são fixados pelas condições exigidas a um trabalho científico, apresentando estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capaz de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação (DIEHL, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se no contexto atual da educação pública brasileira, com foco nas questões relacionadas ao desenvolvimento de processos democráticos de gestão escolar, o qual, requer compartilhamento das responsabilidades nas decisões das ações educativas, vem se desenvolvendo com avanços gradativos no espaço escolar brasileiro.

Evidenciamos com nossos estudos que a democratização da gestão escolar é de fundamental importância à participação efetiva nos processos decisórios ocorridos na escola, de todos os segmentos da comunidade escolar e o principal instrumento desta relação de participação direta da comunidade é os órgãos colegiados como afirma o autor Vitor Paro (2000), o conselho de escola que é “um potencial a ser explorado”, onde o mesmo é um suporte tanto nas atividades administrativas quanto pedagógica fiscalizando e auxiliando na consolidação da gestão democrática participativa, garantindo assim, a construção coletiva para uma educação de qualidade. Sendo assim, é fundamental incentivar e apoiar outros órgãos colegiados como: Associação de Pais e mestres, Grêmios estudantis, pois a democracia não é algo transmitida, delegada, que se permite fazer, e sim, é algo a ser conquistado e construído. O papel do gestor também é muito importante no processo de democratização escolar, primando por relações horizontais de cooperação e trabalho coletivo, frente aos interesses da comunidade em que o estabelecimento de ensino está inserido.

Enfim, é preciso compreender que a própria comunidade é quem deve criar possibilidades para participar efetivamente da vida escolar de suas crianças, lutando e conquistando este espaço, fazendo a sua própria história e garantindo uma educação de qualidade, sendo a educação o início da participação da sociedade em todas as instâncias sociais.

Em outro momento, continuaremos com nossas pesquisas para aprofundarmos nossos conhecimentos sobre o assunto e obtermos mais dados que possam traduzir a realidade das nossas escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo, e assim, contribuir para o êxito da educação.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (org.). **Escolas Democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARROSO, João. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 29, 2001.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CURY, Roberto Jamil. **Gestão escolar**. MG: Editora: Dimensão, Revista Presença, n.105. mai./jun, 2012.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ENCICLOPÉDIA Miradora Internacional. São Paulo: **Encyclopaedia Britannica do Brasil**, 1990. 2 v.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GANDIN, D. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HORA, Dinair L. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papirus, 1994.

KUENZER, Acácia Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 33-57, 2001.

LIBÂNEO, F.C. **Educação Escolar**: política estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. **A Escola Participativa: o Trabalho do Gestor Escolar**. São Paulo: Ática, 1996.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

PARO Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo:Ática, 2000.

SALOMON, Dêlcio Vieira. **Como fazer uma monografia**: elementos de metodologia do trabalho científico. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Maria A. M. **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PIVETA, Flávia Danieli

RESUMO

O professor na Educação Infantil necessita ter muito claro o caminho a seguir para trabalhar e desenvolver a Psicomotricidade, como: quais as necessidades e as dificuldades apresentadas de seus alunos, e assim apresentar uma proposta de ensino viável, segundo cada tipo de situação.

Palavras-chave: psicomotricidade; aprendizagem; educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

Lá Pierre em relação às dificuldades de aprendizagem menciona:

Nós deveríamos levar mais longe essa lógica; se a criança tem deficiências que a impedem de chegar ao cognitivo, é porque o ensino que recebeu não respeitou as etapas de seu desenvolvimento psicomotor. Sob o aspecto da prevenção, passaríamos da reeducação à educação psicomotora. Portanto, torna-se importante estudar as funções psicomotoras, bem como sua importância para o desenvolvimento infantil. (LAPIERRE, 2002, p. 25).

De acordo com os autores: Bomtempo (1987); Kishimoto (1997); Fundação Roberto Marinho (1992); Oliveira (1992); Oliveira (2000a); Material IESDE BRASIL S/A (s/d) e principalmente Wajskop (1999), para cada necessidade ou perturbação infantil existe uma proposta de reeducação, que pode ser trabalhada de forma lúdica.

Reeducação para perturbações motoras: no caso dos atrasos do desenvolvimento motor, podem ser utilizados exercícios motores e sensoriais como jogos de bola, jogos de destreza e de percepção do esquema corporal.

As propostas lúdicas que contribuem e auxiliam na prevenção e reeducação destas perturbações seriam músicas, fantoches, quebra-cabeças com figuras humanas e brincar de circo (equilíbrio).

Nos grandes déficits motores: (sistema motor) utilizam-se exercícios de destreza e coordenação, para o esquema corporal utiliza - se exercícios de conhecimentos das partes do corpo, organizadores da lateralidade e exercícios preceptor - motores.

Na lateralidade: utilizam-se exercícios com recurso do espelho e do conhecimento de esquerda-direita, e no caso de dificuldades da estruturação espacial os jogos de estruturação espacial.

As propostas lúdicas que contribuem e auxiliam na prevenção e reeducações destas perturbações seriam: matizações, músicas e canções que trabalhem o corpo, artes plásticas (modelagem com argila, esculturas e massinha).

Nas perturbações do equilíbrio: podem ser utilizados exercícios de reconhecimento proprioceptivo, exercícios de impulso e exercícios de equilíbrio.

As propostas lúdicas que contribuem e auxiliam na prevenção e reeducações destas perturbações seriam: músicas, brincar de estátua, amarelinha, brincar de se equilibrar sobre linhas no chão, jogar boliche.

Nas perturbações da coordenação: utilizam-se exercícios de grande motricidade, de destreza, de coordenação dinâmica, de motricidade delicada e exercícios motores de pré - escrita.

As propostas lúdicas que contribuem e auxiliam na prevenção e reeducação destas perturbações seriam jogos de boliche, bola ao cesto, bola de gude, jogos com tacos, brincar de passar por baixo de cadeiras, sem encostar, brincar de trem, canções com trabalho corporal e dramatizações com fantoches.

No caso das perturbações da sensibilidade: utilizam-se exercícios de reconhecimento interno e tátil, de tomada de posição, de coordenação, de equilíbrio, de destreza e exercícios com olhos vendados.

As propostas lúdicas que contribuem e auxiliam na prevenção e reeducações destas perturbações seriam: brincar de cabra-cega, brincar de adivinhar o quem tem dentro de um saco só pelo tato, brincar com dominós táteis, dramatizações, andar sobre banco (brincar de desfile de moda).

Reeducação para perturbações intelectuais: em se tratando da reeducação para perturbações intelectuais, utilizam-se exercícios motores, de memórias, exercícios de reconhecimento e outros correspondentes à sua idade mental.

As propostas lúdicas que contribuem e auxiliam na prevenção e reeducação destas perturbações, seriam: pintura, jogos da memória, jogos de adivinhações, dramatizações através de canções, brincar de teatro, contos e histórias.

Reeducação para perturbações do esquema corporal: para esta perturbação podem ser utilizados exercícios de grande motricidade, de orientação espaço- temporal e de aperfeiçoamento dos movimentos.

As propostas lúdicas que contribuem e auxiliam na prevenção e reeducação destas perturbações, seriam: brincar com músicas e danças, de estátua, artes plásticas, brincar de roda, cabra-cega, canções com trabalho corporal,

Escravo-de-Jó brincar de se vestir com os olhos vendados, dublar canções dramatizando e brincar de morto-vivo.

Reeducação para perturbações da lateralidade: utilizam-se exercícios de percepção do lado dominante, de eixo simétrico do corpo, de formação de bonecos, de reconhecimento de esquerda- direita, de discriminação visual e de educação gráfica.

As propostas lúdicas que contribuem e auxiliam na prevenção e reeducação destas perturbações, seriam: artes plásticas (colagens, recorte, trabalho com miçangas), brincar de roda com canções que falam de direita e esquerda, brincar de gato e rato, brincar com espelho, brincar de macaco mandou.

Reeducação para perturbações da estrutura espacial: utiliza exercícios de estrutura espacial, de discriminação visual, de educação da direção gráfica e de topologia.

As propostas lúdicas que contribuem e auxiliam na prevenção e reeducação destas perturbações, seria jogos cantados, dança das cadeiras, boliche, brincar de se rastejar, jogo de loto, jogos de encaixe, quebra-cabeças, loto de posições, jogo da velha, resta um, artes plásticas (dobraduras).

Reeducação para perturbações da orientação espacial: utilizam-se exercícios de duração dos intervalos, de ritmos, exercícios com noção de distância.

As propostas lúdicas que contribuem e auxiliam na prevenção e reeducação destas perturbações, seriam: adivinhar algo através de mímicas,

brincadeiras com músicas (dança da cadeira, estátua), dona galinha e seus pintinhos, amarelinha, cantigas de roda e suas representações dramáticas.

Reeducação para perturbações do grafismo: utilizam-se exercícios da coordenação.

As propostas lúdicas que contribuem e auxiliam na prevenção e reeducação destas perturbações, seriam: artes plásticas (pintura, argila, massinha, trabalho com miçangas, rasgar papel, colagens).

Reeducação para perturbações afetivas: as propostas lúdicas que contribuem e auxiliam na prevenção e reeducação destas perturbações, seriam: dramatizações com fantoches, artes plásticas, histórias, músicas que trabalhem o movimento.

As habilidades que devem ser trabalhadas na Educação Infantil relacionadas à Psicomotricidade são as seguintes:

Coordenação Global (zero aos sete anos) - Atividades: rolar, rastejar, engatinhar, andar, correr; soltar, transpor, dançar e a realização de jogos imitativos.

Coordenação Fina e Viso-motoras (dois aos sete anos) - Atividades: transportar, agrupar, bater, segurar, encaixar, manipular, atar, desatar, aparafusar, lançar, abotoar, riscar, modelagem, recorte, colagem e escrita (iniciação do movimento de pinça);

Imagem Visual (três e meio a sete anos) – Atividades: observação do corpo no espelho e desenho do próprio corpo.

Esquema corporal (três e meio a oito anos) - Atividades: autoidentificação, localização, abstrata corporal, reconhecimento de todas as partes do corpo.

Lateralidade (6 a 7 anos) – Atividades: dominância lateral dos três níveis, olho, mãos e pés.

Organização Espacial (cinco aos sete anos) observada aos dois anos como estímulos desta habilidade, mas se consolidaram dos cinco aos sete anos – Atividades: jogos de identificação de cores, formas, tamanhos, direcional e de relações espaciais (em cima, em baixo, lado direito, lado esquerdo, atrás,

frente, etc.). Amarelinha, jogos de comandos, letras e números gigantes para serem observados e manipulados corporalmente.

Orientação Temporal (seis aos oito anos) iniciada aos dois anos e consolida-se dos seis aos oito anos - Atividades: perceber os intervalos de tempo entre as palavras, rimas musicais, danças cantadas, (servindo de estímulo, podendo utilizar-se das cirandas, construção de instrumentos musicais rítmicos (tambor, chocalho, etc.), acompanhamento dos ritmos musicais com o corpo, trabalho com sequências sonoras e gráficas).

Discriminação Visual e Auditiva (quatro aos oito anos) – Atividades: Jogo de memória com letras e sílabas, dominó de letras e gravuras, quebra-cabeças de letras e palavras, sequências de fatos, leitura de histórias, escritas espontâneas de palavras, reescritas de histórias, músicas, etc.

CONCLUSÃO

A criança na Educação Infantil aprende, mediante as atividades que envolvem o corpo, por meio da exploração do ambiente e da manipulação de objetos. Desta forma, a base da Psicomotricidade na Educação Infantil é necessário disponibilizar espaços e oportunidades em que estas vivenciem variados tipos de atividades, se desenvolvendo assim de forma saudáveis, confiantes e autônomas.

É crucial que os educadores e gestores percebam e entendam a relevância do movimento no universo da criança. Porém, para que isto possa ocorrer em primeiro lugar é necessário que o educador domine os conhecimentos em relação ao desenvolvimento motor e todas as suas fases, para que esteja preparado para sugerir atividades e disciplinas que motivem as crianças a usarem seus corpos de maneira que explorem, crie, brinquem, imaginem, sentem e aprendem.

A falta destas atividades psicomotoras causa também dificuldades no aprendizado da escrita, que podem ser evitadas, por meio destas, assim é importante que os educadores na Educação Infantil, possuam capacitações e formação adequada, para que a criança desfrute de todos os aportes positivos que podem ser obtidos por meio da efetuação dessas atividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABP. Associação Brasileira de Psicomotricidade. **Histórico da Psicomotricidade**. Disponível em: Acesso em 01 de dezembro de 2020.
- AJURIAGUERRA, J. **A escrita infantil: evolução e dificuldades**. Trad. de Iria Maria Rua de Castro Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- ALVES, F. **Psicomotricidade: Corpo, Ação e Emoção**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Wake, 2007.
- ARAÚJO, V. C. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BRASIL, 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. Brasília. Volume Três. Disponível em: . Acesso em: 05 dez. 2020.
- BERGÈS, J. **Perspectivas sociológicas**. Petrópolis: Vozes 1982.
- BOMTEMPO, E. **Aprendizagem e brinquedo**. In: WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J.F. B. (orgs). Psicologia da Aprendizagem. São Paulo: EPU, 1987.
- BOUCH, Jean L. **O desenvolvimento psicomotor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- Costa, J. **Um olhar para a criança: Psicomotricidade relacional**. Lisboa: Editores Trilhos 2008.
- COSTE, Jean- Claude. **A Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade, Educação e Reeducação**. Trad. Ana Maria Inique Galliano; Setsuko Ono (trad.). São Paulo: Manole Ltda., 1984.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Trad. de Iara Rodrigues, Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FONSECA, V. **Contributo para o estudo da Gênese da Psicomotricidade**. 3. Ed. Lisboa: Editora Notícia, 2010.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Professor da pré-escola**. 2ª ed. São Paulo: Globo, 1992.

GALLAHUE, David L; OZMUN John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor** de bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. Ed. São Paulo: Forte, 2005.

GALVÃO, I. **Henri Walton**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

Levine, E. (2000). *A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem*. Petrópolis: Vozes.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Currículo Nacional para Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC, 1998.

MONTEIRO, Shirley R. A. F.; SOUZA, Edilania Lopes. **A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-da-psicomotricidade-na-educacao-infantil.htm#:~:text=A%20psicomotricidade%20possibilita%20a%20crian%C3%A7a,prevenir%20poss%C3%ADveis%20inadapta%C3%A7%C3%B5es%20dos%20alunos>. Acesso em: 25/02/2024.

MORIZOT, R. **Aspectos Fonoaudiólogos**. *Jornal Brasileiro de Reabilitação Verbal*, (2) (1), 1989.

NEGRINE, Airton. **A coordenação psicomotora e suas aplicações**. Porto Alegre, 1987.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: Um estudo em escolas com dificuldade em leitura e escrita. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

SISTO, F. F. *ET al.* **Atuação psicopedagógico e aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SOUZA, R. A. M.; ROJAS J. A dinâmica do trabalho e a organização do espaço na educação infantil. São Paulo: Editora EDUFMT, 2010.

TRANG-THONG. **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento**. Volume 1. Goiás: Editora: Afrontamento, 1981.

VAYER, P.. **El dialogo corporal**. Barcelona: Ed. Científica Médica, 1972.

VECCHIATO, Mauro. **A terapia psicomotora**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2003.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar: O Despertar Psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VIEIRA, J; Batista, M., & Aperre, A. (2005). **Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática**. Curitiba: Filosofar Editora.

VYGOTSKY, L. A. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

O CAPITALISMO E SUAS TRAMAS ESPACIAIS: O LUGAR COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

André Pereira Mazini

RESUMO

Este artigo trata do capitalismo globalizado e suas novas tramas espaciais, abordando três momentos: o espaço como construção e condição do existir humano, apanhando de Milton Santos (2004) seu entendimento: o espaço deve ser entendido como um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistema de objetos e ações ambos interagindo. A produção e a apropriação das novas técnicas pelo capitalismo globalizado são o segundo momento, construído para entendimento de que vivemos em um mundo confuso e confusamente percebido. O terceiro momento trata do luminoso e do opaco na cidade contemporânea, com especificidade para a reprodução da segregação socioespacial. O conjunto desses três momentos tem como objetivo desenvolver o pressuposto de que, dentro da lógica do capitalismo globalizado e sua busca pelo lucro, as cidades, espaços por excelência do mundo contemporâneo, são onde os trabalhadores pobres, a partir de seu lugar de existência, podem fortalecer a resistência enquanto classe social e lutar por outro tipo de sociedade.

Palavras-chave: Capitalismo; Espaço; Milton Santos.

1.0 - O capitalismo e suas tramas espaciais.

Neste artigo, parto do princípio de que, dentro da lógica do capitalismo globalizado e sua busca desenfreada pelo lucro, as cidades, espaços por excelência do mundo contemporâneo, são onde os trabalhadores pobres, a partir de seu lugar de existência, podem fortalecer a sua resistência enquanto classe social e lutar por outro tipo de sociedade que não esta, e sim uma sociedade mais justa, mais feliz...

Sob esse aspecto, para potencializar o problema que envolve esta pesquisa,

como também sustentar o princípio defendido acima, torna-se importante entender como a lógica do capitalismo globalizado vem reorganizando os espaços do homem. Antes de avançar, busco na geografia a concepção de espaço que orienta esta dissertação.

1.1. O espaço como construção e condição do existir humano.

Aqui, é preciso dizer que não se trata, no momento, de fazer uma análise sobre as diferentes concepções teórico-metodológicas que permeiam o discurso geográfico sobre a categoria espaço, mas sim apresentar sinteticamente a concepção que orientará esta pesquisa.

Santos (2004, p.63) afirma que:

O espaço deve ser entendido como conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações. Nesse sentido, os objetos e ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. Na forma como Santos propõe, o espaço deve ser visto como relação dialética entre objetos e ações e não pode ser tratado como fixo, morto. É preciso encará-lo como uma construção social e, ao mesmo tempo, como condição para o existir humano. Nesse sentido, ele ganha vida, dinâmica, unidade e deixa de ser receptáculo para tornar-se ontológico, ou seja, ganha razão e emoção. É nessa perspectiva que Moreira (1994, p. 15) ao pensar a dimensão espacial da existência humana vai dizer: *“a história é espaço porque é movimento em perpétuo devir; e sem materializar-se em formas espaciais concretas, o devir não se efetiva e a história inexiste.”*

Santos (2004) propõe que as técnicas, elementos principais da relação do

homem com seu meio, sejam o ponto de partida para desvendar o espaço do homem. Segundo o autor, “*as técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço.*”(Santos, 2004, p.29). Neste sentido, partindo do princípio que não há existência histórica da humanidade fora de uma dimensão espacial, e que a compressão das técnicas construídas pelo homem é um fator importante para entender como a sociedade vem organizando e reorganizando o seu espaço, direciono minha análise para desvendar como o capitalismo globalizado, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, vem se apropriando de novas técnicas para construir um espaço a sua imagem e semelhança.

1.2- A produção e apropriação das novas técnicas pelo capitalismo globalizado.

“Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido”. (SANTOS, 2002)

Defende Harvey (2004, p.40) que: “*a acumulação do capital sempre foi uma questão profundamente geográfica. Sem as possibilidades inerentes à expansão geográfica, à reorganização espacial e ao desenvolvimento geográfico desigual, o capitalismo há muito teria cessado de funcionar como sistema econômico-político.*” Dessa forma, esse capitalismo, que desde o início vem buscando de forma desigual e estrategicamente reorganizar os espaços do mundo de acordo com a sua lógica, ganha força máxima com o advento da globalização.

Santos (2002) diz que, para entender a globalização atual, é preciso levar em consideração os fatores da unicidade da técnica, da convergência dos momentos, da cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representada pela mais-valia globalizada.

Para a unicidade da técnica, o autor destaca que o desenvolvimento da história humana ocorre juntamente com o desenvolvimento das técnicas. Assim sendo, é que em cada evolução técnica, um novo período histórico surge, torna-se possível. Porém, é preciso lembrar que o surgimento de novas técnicas não significa a eliminação das demais, elas se justapõem. Outra questão é que as técnicas não aparecem de forma isolada, mas sempre em famílias, ou seja, sempre como sistemas e transportam uma história. *“Em nossa época, o que é representativo do sistema de técnicas atual é a chegada da técnica da informação, por meio da cibernética, da informática, da eletrônica.”* (SANTOS, 2002, p. 25).

A força dessa família de técnicas está em trazer a possibilidade de comunicação entre as diferentes técnicas e também em permitir um novo uso do tempo, já que permite a convergência dos momentos e garante a simultaneidade das ações. Aliás, isso é que diferencia as técnicas do nosso tempo. Não importa se estão em um só ponto do território de um país, elas influenciam todo o resto. A título de exemplo, Santos (2002, p. 25-26) diz:

A estrada de ferro instalada em regiões selecionadas, escolhidas estrategicamente, alcançava uma parte do país, mas não tinha uma influência direta dominante sobre o resto do território. Agora não. A técnica da informação alcança a totalidade de cada país, direta ou indiretamente. Cada lugar tem acesso ao acontecer dos outros.

Assim, o atual contexto da globalização traz uma nova relação entre as técnicas hegemônicas e não hegemônicas. *“Hoje, as técnicas não hegemônicas são hegemônicas.”* (SANTOS, 2002, p. 26). O uso das técnicas pelo homem é sempre relativizado, nunca um dado absoluto. Portanto, o uso político, executado pelas empresas e pelos Estados, é quem garante sua concretude na história humana. Esse uso político pode ou não se dar de forma separada. Com o advento da globalização, o sistema técnico atual apresenta um caráter invasor, ou seja, ao instalar-se na produção ou num território, sua essência é alastrar-se. Assim, as técnicas no mundo globalizado apresentam unicidade:

É a partir da unicidade das técnicas, da qual o computador é uma peça central, que sugere a possibilidade de existir uma finança universal,

principalmente responsável pela imposição a todo o globo de um mais-valia mundial. Sem ela, seria também impossível a atual unicidade do tempo, o acontecer local sendo percebido como um elo do acontecer mundial. Por outro lado, sem mais-valia globalizada e sem essa unicidade do tempo, a unicidade da técnica não teria eficácia. (SANTOS, 2002, p. 27).

A mesma hora no relógio, nos diferentes lugares do globo, não é a única coisa que dá a unicidade dos tempos no mundo atual. Se a hora é a mesma, os tempos vividos também convergem. Isso amplia a interdependência do acontecer. É assim que o autor refere-se à convergência dos momentos:

Tomada como um fenômeno físico, a percepção do tempo real não só quer dizer que a hora dos relógios é a mesma, mas que podemos usar esses relógios múltiplos de maneira uniforme. Resultado do progresso científico e técnico, cuja busca se acelerou com a Segunda Guerra Mundial, a operação planetária das grandes empresas globais vai revolucionar o mundo das finanças, permitindo ao respectivo mercado que funcione, em diversos lugares durante o dia inteiro. (SANTOS, 2002, p. 27-28).

Sob esse aspecto, a convergência dos momentos é essa capacidade que as novas técnicas, promovidas pelo progresso científico trouxeram, ou seja, ampliaram a nossa capacidade de conhecer a geografia do outro. Aliás, essa é a grande novidade do período atual. Mas, a revolução da informação, trazida pelas novas técnicas, não significa que seu uso seja universalizado, mesmo aparentando ser. O que acaba acontecendo é que a intermediação da informação global é feita por um pequeno grupo de empresas. Portanto, a idéia de aldeia global, onde a sensação do tempo real é um patrimônio de toda a humanidade, é uma farsa. Isso porque na verdade, *“os homens não são igualmente atores desse tempo real. Fisicamente, isto é, potencialmente, ele existe para todos. Mas efetivamente, isto é, socialmente, ele é excludente e assegura exclusividades, ou pelo menos, privilégios de uso”* (SANTOS, 2002, p. 28).

A propagação ideológica de que todos têm acesso às informações, ou seja, a

fluidez que as novas técnicas do mundo globalizado trouxeram, leva a pensar quem realmente são os verdadeiros atores que controlam a tão propagada fluidez.

Nessa lógica, surge um fator importante: o desvendamento do motor único representado pela busca da mais-valia universal, transportando a afirmação de que o atual período e sua intensa gama de técnicas unificadas vêm permitindo ações globais por parte de alguns atores hegemônicos. Nesse sentido, hoje se pode falar de uma busca universal da mais – valia. Esse motor único só foi possível porque a produção se passa em escala mundial. As empresas disputam entre si, numa competitividade extrema, os melhores lugares do globo. *“Esse motor único se tornou possível porque nos encontramos em um novo patamar da internacionalização, com uma verdadeira mundialização do produto, do dinheiro, do crédito, da dívida, do consumo, da informação.”*(SANTOS, 2002, p.30).

No turbilhão de mundializações, uma acaba influenciando a outra. Mas, mesmo o motor único atual e sua busca pela mais-valia universal sendo um dado real, é importante entender que não significa o caminho para uma completa homogeneização. Diz Santos (2002, p.30) que *“em nenhum lugar, em nenhum país, houve uma completa internacionalização. O que há em toda parte é uma vocação às mais diversas combinações de vetores e formas de mundialização.”*

A natureza desse motor único pelo globo na busca de uma mais-valia universal é extremamente fugidia, já que é de difícil mensuração, mas não significa que seja abstrata. Hoje cada vez mais as grandes empresas se apropriam dos conhecimentos científicos e técnicos para ampliar sua lucratividade mundial e pedem ainda mais avanços nessas áreas. Essa busca desenfreada por novos conhecimentos científicos e técnicos por parte das empresas é fruto da competitividade, já que, a cada dia, lutam para estar na frente, ou seja, *“saímos da competição para entrar na competitividade exacerbada”* (SANTOS, 2002, p. 31). Nesse processo, as universidades de ponta, posto que não é qualquer conhecimento que é útil, passam a serem disputadas pelas grandes empresas globais. *“Novos laboratórios são chamados a encontrar as novas técnicas, os novos materiais, as novas soluções organizacionais e políticas que permitam às empresas fazer crescer a sua produtividade e o seu lucro.”*(SANTOS, 2002, p.31).

Nessa lógica, boa parte do conhecimento produzido em grandes

universidades vem contribuindo cada vez mais para ampliar competitividade entre grandes empresas, já que constantemente novas invenções são solicitadas. A constante ampliação da mais-valia universal é o que move as empresas. Por isso, seu caráter fugidio. Porém, mesmo não se podendo medi-la, a mais-valia se impõe como objetiva quando utilizada no processo de produção. Nesse sentido, o conhecimento geográfico do/sobre o mundo, ampliado pelas novas técnicas, passa a ser de interesse comunal, visto que nunca na história da humanidade foi possível conhecer o planeta como hoje se conhece. O avanço das técnicas, promovido pelo progresso da ciência, é o motor de arranque dessa possibilidade. A natureza é desnudada, amplia-se a sua utilização na busca de matéria-prima. Mas não é só isso que o novo período trouxe. Novos materiais são criados em laboratório pela inteligência do homem antes de os objetos serem produzidos e estarem em algum lugar. Afirma Santos (2002, p.32): *“sem isso, não teria sido possível fazer os satélites que fotografam o planeta a intervalos regulares, permitindo uma visão completa e detalhada da Terra. Por meio dos satélites, passamos a conhecer todos os lugares e a observar outros astros.”*

O autor, ao continuar a análise sobre a cognoscibilidade do planeta, afirma que *“os objetos retratados nos dão geometrias, não propriamente geografias, porque nos chegam como objetos em si, sem a sociedade vivendo dentro deles”* (SANTOS, 2002, p. 32). Nessa perspectiva, é que o sentido social dado aos objetos ganha valor. Fora disso, os objetos são vistos em si. O que se pode dizer é que a globalização e sua materialização no espaço contribuíram para conhecer o mundo concretamente e suas particularidades nos lugares. Ao mesmo tempo, ampliaram-se os conhecimentos sobre as condições físicas, naturais ou artificiais e condições políticas, sendo que: *“as empresas, na busca da mais-valia desejada, valorizam diferentemente as localizações. Não é qualquer lugar que interessa a tal ou qual firma. A cognoscibilidade do planeta constitui um dado essencial à operação das empresas e à produção do sistema histórico.”*(SANTOS, 2002, p. 33).

Ao mapear, de acordo com as análises de Santos (2002), os quatro fatores elencados (unicidade da técnica, convergência dos momentos, motor único e cognoscibilidade) que, segundo o autor, sustentam a globalização contemporânea, é possível perceber que as novas técnicas, produzidas pelo avanço da ciência, como também a informação, tornaram o mundo um todo sistêmico e ao mesmo tempo

desigual, já que somente um pequeno grupo de atores (alguns Estados, grandes bancos, empresas transnacionais e grandes organizações internacionais), beneficiam-se do atual período, denominado por Milton Santos como técnico-científico-informacional. Nessa lógica é que a globalização dá-se de forma perversa para a maioria da humanidade, gerando fraturas sociais.

Sobre essa perversidade, gerada a partir da apropriação desigual das novas técnicas, Straforini (2004) afirma que um seleto grupo de empresários da produção, do comércio e da especulação financeira é que estão sendo os verdadeiros privilegiados enquanto classe social. Assim, a grande maioria da humanidade acaba ficando às margens, ou seja, os proletariados e aqueles que nem como proletariados inserem-se no sistema. Entretanto, o capitalismo não se apresenta de forma homogênea, bastando lembrar as múltiplas ações individuais, coletivas e conflitantes entre si que existem. Ao mesmo tempo, comparando com outras fases do capitalismo, é possível afirmar que no atual momento da globalização o fundamento básico das grandes corporações é a mais-valia universal. Dentre todos os grupos hegemônicos, os grupos mais beneficiados pelo período técnico-científico-informacional, sobretudo das técnicas da informação, são os investidores, especuladores e banqueiros. São eles que, de posse das novas técnicas, passam a ditar as normas na economia mundial. Segundo Straforini (2004,p.36):

Não é de outra forma que as grandes “entidades” símbolos da globalização são agências financeiras ou bancos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros.

Nesse sentido, as finanças no contexto da globalização desempenham um papel importante na reestruturação do espaço, já que o dinheiro é um dado desse processo e contribui imensamente para ampliar sua perversidade. Para Santos (2002), pela utilização das novas técnicas o dinheiro torna-se autônomo. Sua autonomia no contexto global é adquirida pela necessidade de competir. Assim, fluido e virtual, o dinheiro se reproduz de forma ideológica pelo mundo. Sob esse aspecto, a regulação interna do dinheiro nos territórios torna-se impossível. Ele agora é global, e sua ação em estado puro acaba sendo cega, gerando ingovernabilidades, devido a seus efeitos na economia. É dessa forma que o espaço

passa a ser esquizofrênico. Segundo o autor, *“no espaço, a finança global instala-se como a regra das regras, um conjunto de normas que ocorre, imperioso, sobre a totalidade do edifício social, ignorando as estruturas vigentes, para melhor poder contrariá-las, impondo outras estruturas.”*(SANTOS, 2002, p. 101).

Tudo isso faz do dinheiro um regulador importante das ações realizadas no espaço. Sua instalação cada vez mais vem sendo uma condição para a produção e regulação da vida econômica. Esse fator vem contribuir para gerar uma tensão entre o interno e o externo de cada Estado. A competitividade entre os grandes atores hegemônicos alastra-se e influencia todo o corpo social. Sobre a competitividade capitalista, Straforini (2004, p.40) explica:

Ela não é uma abstração de ordem mais geral, muito ao contrário, pois perpassa, simultaneamente, diferentes setores e escalas da sociedade. Empresas batalham entre si pela conquista dos consumidores; países do mesmo bloco econômico se digladiam para a manutenção de determinado produto no mercado; prefeitos vendem seus cidadãos para terem uma indústria - sempre multinacional - dentro dos seus limites”

Essa verdadeira batalha travada no espaço, gerada pelas formas como as finanças vêm sendo geridas no contexto internacional, onde a única regra é a conquista pela melhor posição, coloca a competitividade e o dinheiro como um discurso muito forte. Dessa forma:

No mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluarte do presente estado de coisas. A competitividade comanda nossas formas de inação. “E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos.” (SANTOS, 2002, p. 46).

Essa lógica faz da perversidade um todo sistêmico também. Para Santos (2002), as novas técnicas da informação, que poderiam estar a serviço de toda a humanidade, acabam desempenhando um papel ainda maior na propagação dessa perversidade, já que a informação, um dado fundamental da vida econômica e social no mundo contemporâneo, está nas mãos de poucos atores hegemônicos. Assim, os

interesses particulares sobrepõem-se ao coletivo. Sob esse aspecto, quando a informação chega para pessoas comuns, ela já é um dado manipulado, portanto, ideológico. Assim, ela acaba mais confundindo do que esclarecendo, ou seja, apresenta os fatos e não o entendimento dele. Segundo o autor: *“quando essa comunicação se faz, na realidade, ela se dá com a intermediação de objetos. A informação sobre o que acontece não vem de interação entre as pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos”* (SANTOS, 2002, p. 41)

Nesse sentido, o controle dos objetos técnicos da informação, nas mãos de poucos atores hegemônicos, vem contribuindo para a informação ser ferramenta de propagação ideológica sobre a instalação de novos objetos técnicos no espaço como um todo. Aliás, a informação e seu caráter de convencimento vêm muito antes do e o próprio objeto ser instalado, ou seja, localizado em algum lugar. Segundo Santos (2004, p. 239): *“a informação não apenas está presente nas coisas, nos objetos técnicos, que forma o espaço, como ela é necessária à ação realizada sobre essas coisas. A informação é o vetor fundamental do processo social e os espaços desse modo, equipados para facilitar a sua circulação.”*

A competitividade extremada entre os grandes agentes da globalização colocando a busca na mais-valia internacional como fundamento último, proporcionada pela apropriação das novas técnicas, sobretudo da informação, vem promovendo profundas reorganizações no espaço do homem, e levando a pensar o papel do Estado neste contexto.

Na contramão daqueles que apregoam o fim do Estado, ou que ele está em crise, Santos (2000) argumenta que ele está mais vivo do que nunca. A força da política executada pelas grandes empresas na busca de benefícios espaciais revela como a força do Estado aumentou, já que, pela atual configuração, ele passa a ser refém das mesmas. Segundo o mesmo autor:

O capitalismo globalizado acaba exigindo um Estado mais flexível aos seus interesses. As privatizações são a mostra de que o capital se tornou devorante, guloso ao extremo, exigindo sempre mais, querendo tudo. Além disso, a instalação desses capitais globalizados, supõe que o espaço se adapte às suas necessidades de fluidez, investindo

pesadamente para alterar a geografia dos lugares que interessam. (SANTOS, 2002, p. 66).

Sendo assim, o Estado investe menos em recursos para questões sociais. Portanto, não se trata de um Estado morto ou em crise, simplesmente, os interesses da população não são levados em conta em suas ações. Assim, enquanto o Estado em suas múltiplas escalas se fortalece ao lado do capital, as desigualdades entre os indivíduos se ampliam.

Straforini (2004) de forma lúcida declara que os discursos que apregoam o fim do Estado, da história e da geografia, no atual contexto da globalização, fazem parte de um discurso hegemônico implementado ideologicamente pela nova direita, os chamados neoliberais. A respeito, o autor posiciona-se dizendo:

O neoliberalismo não é, em hipótese alguma, uma escolha ou uma saída natural para crise fordista. Para dar sustentação a essa globalização perversa, teve que construir, com apoio dos instrumentos técnicos e, principalmente, da ciência

„econômica“, uma nova ordem ou missão cultural. Tal missão cultural pode ser enquadrada dentro do sistema de famílias das técnicas que marca o período atual. Técnicas não significam necessariamente os instrumentos, as máquinas, ou seja, a materialidade. Todo sistema de normas, regras e até mesmo do imaginário são meticulosamente pensados e postos em funcionamentos como técnicas de controle pensados e postos em funcionamento como técnicas de controle e de reprodução social e, muitas vezes, construídas e pensadas antes mesmo da sua produção e da sua aplicação. (STRAFORINI, 2004, p. 39).

A luta do capitalismo globalizado para construir um espaço à sua imagem e semelhança também é travada no plano do simbólico. As ideias do neoliberalismo são a prova cabal de como isso ocorre, não há neutralidade. O discurso nesse sentido é sempre ideológico. Nesta lógica é que Straforini (2004) diz que os ideais de mercado livre, competitividade, individualismo sustentam ideologicamente as concepções neoliberais. Por isso, discursos que pregam a mudança social são prontamente desqualificados e acusados de não levarem em consideração os progressos sociais que a tão propagada globalização trouxe para humanidade.

Nesta perspectiva, segundo o autor: *“abre-se assim o caminho para a naturalização da crise, da miséria e da morte das massas. Os Estados, os empresários, os grupos que controlam as decisões são isentos de qualquer responsabilidade política.”* (STRAFORINI, 2004, p. 42). Acrescento dizendo que também ficam isentos de qualquer responsabilidade social e econômica.

A globalização posta dessa forma, hierarquizada e perversa, sob os ditames dos grandes atores hegemônicos, tendo o Estado como comparsa, contribui para ampliar a fragmentação no / do espaço. Como o universo desta pesquisa é um bairro da cidade de Sorocaba / SP, procuro entender agora como esse processo do capitalismo globalizado, pautado no avanço das novas técnicas e da competitividade pela busca da mais valia universal, vem reorganizado o espaço da cidade contemporânea.

1.2. O luminoso e o opaco na cidade contemporânea: a reprodução da segregação socioespacial.

As cidades são espaços por excelência do mundo contemporâneo. Hoje, o Brasil conta com 80% da sua população morando em cidades e, mesmo aqueles que moram no campo, recebem influências de valores urbanos ou têm suas vidas alteradas por decisões políticas e econômicas tomadas nesses espaços. Entendida como conjunto indissociável de objetos e ações, a cidade não pode ser vista fora do contexto mais amplo da globalização. Até mesmo porque boa parte de suas mazelas e riquezas são frutos desse embate travado entre o que vem de fora, o externo, e o particular, ou seja, o interno. Para Santos (1996), hoje cada vez mais as cidades apresentam um conteúdo externo subordinando o interno. Por isso, diz o autor: *“são cidades críticas desde seu nascimento, sobretudo porque se tornam cidades sem cidadãos.”* (SANTOS, 1996, p. 74).

Nesse sentido, a lógica racionalista do capital globalizado, pautado na busca do lucro da mais valia universal, vem produzindo na cidade, novas formas, que cada vez mais são criadas para responder a necessidades renovadas, *“tornando-se mais exclusivas, mais rígidas materialmente e funcionalmente, tanto do ponto de vista de sua construção quanto de sua localização.”* (SANTOS, 1996, p 75). Nesta perspectiva de produção, do espaço urbano, as formas das cidades são mais valorizadas do que

os próprios sujeitos que nela habitam, por isso, surgem como cidades sem cidadãos. Assim posto, *“o meio urbano é cada vez mais um meio artificial, fabricado com restos da natureza primitiva e crescentemente encobertos pelas obras dos homens.”*(SANTOS, 1996, p. 42). Sobre essa natureza oculta na cidade repleta de artificialidade, Soares (2006) explica que ela também se torna um fator de consumo e aquela que ainda resta, enquanto floresta urbana, vem sendo intensamente explorada pelo ecoturismo, ou seja, a natureza vista como aquilo que não é produzido aparece como valor de uso e, sob o capital, como valor de troca largamente explorado.

Essa lógica seletiva de ação, intrínseca ao capitalismo globalizado, tendo o Estado em diferentes escalas geográficas como cúmplice nas suas tramas, contribui para promover intensas transformações como também fragmentar ainda mais o espaço da cidade. Segundo Santos (1996), a atenção maior vem sendo dada para as áreas mais modernas de produção e de circulação, já que o capital vindo de fora acaba sendo orientando para estas transformações. Portanto, o resto da aglomeração não recebe cuidados. Dessa maneira, a diferença de tratamento é um dos fatores que ampliam a crise ambiental. No dizer de Santos (1996, p. 76):

Os novos objetos surgem para atender a reclamos preciosos da produção material ou imaterial, criando espaços exclusivos de certas funções. A cidade como um todo, teatro da existência de todos os seus moradores, superpõe-se essa nova cidade moderna seletiva, cidade técnica científica informacional, cheia das intencionalidades do novo modo de produzir, criada na superfície e no subsolo, nos objetos visíveis e nas infra-estruturas, ao sabor das exigências sempre renovadas da ciência e da tecnologia.

Nesta perspectiva, continua o autor:

Espaço minoritário dentro da aglomeração, espaço não dominante do ponto de vista da extensão, é, todavia, o espaço dominador dos processos econômicos e políticos, cuja lógica implacável se sobrepõe e comanda a dos demais subespaços quantitativamente subordinados quanto às funções.

Assim, a cidade moderna, pautada em um conteúdo técnico-científico-informacional, extremamente seletiva e rígida, onde os objetos e ações empregadas tendem a dar sustentação as áreas mais modernas, sobrepõe a uma cidade mais plástica, aquela herdeira dos primórdios da urbanização.

Para Santos (1996), a cidade plástica, em passado recente, acolhia as novas mudanças sem promover grandes alterações em seus objetos, mesmo que ampliassem de tamanho e funcionalidade, ou seja, o que vinha de fora se adaptava sem fazer grandes alterações nos objetos mais antigos. Hoje, isso ocorre de forma diferente. As áreas destinadas para as atividades hegemônicas estão prenhes de intencionalidade exigente. O que determina são os edifícios e as áreas inteligentes. A precisão dos resultados é tônica desses espaços estrategicamente preparados na cidade. Isso evidencia uma nova escassez e uma nova fragmentação do espaço urbano. Nesse sentido, essa rigidez da cidade contemporânea contribui para interferir no sistema de movimento, que fica mais anárquico. A extrema funcionalidade dos setores urbanos hegemônico intensifica a distribuição das atividades das pessoas, modificando seu ritmo de vida. Essa nova arquitetura, pautada na qualidade técnica científica informacional do meio construído, fortalece o patamar da racionalidade de ação dos dominantes, com base exclusivamente no lucro, mesmo que não seja mercantil, já que o simbólico também aparece como coadjuvante mercadológico importante.

Pensando o papel da atual pregação neoliberal e do Estado no processo de interferência na cidade, Santos(1996, p. 78) explica:

Na cidade é apenas o subsistema legado às novas racionalidades que merece a atenção dos governos, das multinacionais e dos organismos internacionais. O Estado é chamado a adequar o meio ambiente construído para possibilitar a ação global das forças mundializadoras do mercado. Nessas condições, o neoliberalismo não se aplica aos objetos, mas apenas às ações que os objetos inovadores tornam mais fluidas e certeiras.

É nesse sentido que Santos (1991), diante da intensa artificialidade do espaço, trabalhado cada vez mais sob ditame da ciência, a serviço dos atores hegemônicos, diz que as condições ambientais são degradantes, ampliam-se os agravos na saúde

física e mental das populações. Nessa perspectiva, alerta o autor: “*deixamos de entreter a natureza amiga e criamos a natureza hostil.*” (SANTOS, 1991, p. 43). Porém, mesmo diante desta racionalidade dos objetos e das ações no espaço, sendo manipulado como coisa, não quer dizer que o mesmo seja um dado passivo. A cidade como um todo apresenta resistência, graças a seu meio construído ser “*um retrato da diversidade das classes sociais, das diferenças de renda e dos modelos culturais*” (SANTOS, 1996, p.79). Assim, no plano do concreto, a cidade apresenta duas dimensões bem demarcadas do existir humano:

Na cidade, hoje, a „naturalidade“ do objeto técnico- uma mecânica repetitiva, um sistema de gestos sem surpresa – essa historização da metafísica crava no organismo urbano, áreas „luminosas“ constituídas ao sabor da modernidade e que se justapõem e contrapõem ao resto da cidade onde vivem os pobres, nas zonas urbanas „opacas“. Estas são os espaços do aproximativo e não (como as zonas luminosas) espaços da exatidão, são espaços inorgânicos, abertos e não espaços racionalizados e racionalizadores, são espaços da lentidão e não da vertigem. (SANTOS, 1996, p. 83)

Essa perspectiva dos lugares luminosos e opacos elaborada por Santos, pautada no contexto do capitalismo globalizado, leva a pensar a lógica de segregação sócio-espacial presente na cidade. Os trabalhadores pobres, como aqueles que chegam diariamente de outros lugares, têm de inserir-se em um espaço recortado pela propriedade privada e vendido como mercadoria. Por isso, para Calixto (2004), as áreas socioespacialmente segregadas (lugares opacos) confirmam no nível espacial as relações contraditórias entre o poder econômico e o poder político, já que a própria lógica que sustenta e move o modo de produção capitalista não garante o mínimo de condições para a grande maioria da população habitar e viver de forma plena na cidade. A esse respeito, pensando o problema habitacional na cidade, adverte a autora:

O tão lembrado „déficit habitacional“ não é decorrente da falta de moradia, já que, dentre outros, a cada dia notamos mais e mais imóveis sendo ofertados, seja em classificados de jornais, seja em outros meios de comunicação. Esse „déficit“ origina-se da falta de poder aquisitivo

daquela camada da população que se encontra excluída do mercado imobiliário (CALIXTO, 2004, p. 29).

Nesse sentido, caem por terra as concepções que sustentam que o „déficit habitacional“ nas cidades existe pelo fato de a produção de moradias não acompanhar o ritmo do aumento da população. Portanto, os problemas habitacionais enfrentados pela maioria dos trabalhadores pobres da cidade, chamados de „homens lentos“ e moradores nos lugares opacos, é devida à apropriação desigual do espaço urbano. Isso ocorre porque a casa/habitação enquanto mercadoria, além de incorporar o preço do terreno, da mão de obra ou do material utilizado na construção, envolve, sobretudo, sua localização na cidade. Aliados a esses fatores, alerta Calixto (2004, p. 3000): *“a moradia se apresenta como condição imprescindível para a existência material, social, e biológica do ser humano. A questão torna-se mais complexa, haja vista que ao não-fracionamento e à imprescindibilidade da mercadoria moradia, soma-se a existência da propriedade privada.”*

Sob esse aspecto, o processo de globalização do capitalismo, sedento quanto à construção de lugares luminosos, repletos de objetos técnicos para potencializar e ampliar a lucratividade em nível mundial, intensifica a formação de sua outra face, a dos lugares opacos, já que, sem alterar a lógica da propriedade privada, contribui para que muitos trabalhadores pobres fiquem sem ter acesso a uma moradia. É dessa forma, que o ato de morar bem na cidade, dentro do modo de produção capitalista, aparece como conquista pessoal e não como direito social fundamental. Portanto, pode se afirmar que a população pobre trabalhadora e migrante acomodaram-se nas periferias ou nas favelas, e a população de maior renda confinou-se em condomínios exclusivos.

Para Soares (2006, p. 6):

A primeira, configurando uma paisagem de grande homogeneidade nos bairros periféricos – sucessão infinita de casas cinzas, de blocos, com ausência total do verde, ou nos cenários plásticos das favelas arranjadas sincreticamente em estruturas polimórficas crescendo ao longo dos rios, das linhas férreas, nos mangues, nas encostas íngremes. A segunda, com belos prédios de apartamentos providos de inúmeros confortos como piscina para adulto, piscina para crianças, pergolados da piscina, salão de festas adulto, salão de festas infantil, salão de jogos

juvenil, praça de apoio a festas, gazebos, *spafitness*, praça jovem, sauna, *playground*, *solarium*, *porte-cochère*, *lan house*, *street ball*, pista de caminhada, pista de *skate*, espaço *zen*, churrasqueira com forno de pizza, *petcare*, bar molhado, *garage band*, espelhos d'água, *home theater* e redário; ou em condomínios horizontais fechados com muita idealização do bucólico, propondo o cultivo dos próprios jardins em amplos terrenos, contra o barulho, a fadiga, a poluição e a insegurança existentes na cidade.

Porém, não se trata de uma cidade dual. Soares (2006) solda as relações perversas estabelecidas entre os lugares opacos, habitados pelos homens lentos, e os lugares luminosos, habitados pelos homens velozes, afirmando que o suporte de um conjunto de atividades no interior dos prédios de apartamentos ou nos condomínios horizontais exercidas por cozinheiros, arrumadeiras, babás, jornalheiros, carteiros, jardineiros, porteiros, pedreiros, serventes, entre outros, é dado pela população de homens lentos. Já a população de maior renda, enclausurada em condôminos exclusivos, repletos de bens e serviços, recebem para trabalhar em suas casas os pobres oriundos dos “lugares opacos”, para que em conjuntas práticas de viver registrem-se a instrumentalização e a cooptação da pobreza em seu próprio benefício. O fato é que essas contradições foram sendo acumuladas nas cidades e, dentro do modo de produção capitalista globalizado, permanecem nos fundamentos da existência dos pobres urbanos, porém, de forma cada vez mais acelerada.

Assim, a segregação sócio-espacial na cidade evidencia como o conteúdo técnico, fundamental na explicação da tendência à racionalização das cidades e indispensáveis na atual fase da globalização, espalha-se de forma distinta pela cidade. Segundo Santos (2004), a esse conteúdo técnico também se devem acrescentar as técnicas domésticas e as técnicas invisíveis que, de alguma forma, comandam o cotidiano das pessoas. Por isso, pode-se dizer que as novas técnicas e suas formas de controlar o uso de certos lugares de produção, de circulação e do consumo acabam sendo de controle dos atores „racionais“, já os demais atores acabam se contentando com lugares urbanos menos equipados.

Pelo exposto até o momento, é possível dizer que o espaço da cidade contemporânea é revelador, por excelência, de como o atual estágio da globalização está produzindo ainda mais desigualdades sociais. No dizer de Santos (2001, p. 80):

Ao contrário do que se esperava, crescem o desemprego, a pobreza, a fome, a insegurança, do cotidiano, num mundo que se fragmenta e onde se ampliam as fraturas sociais... O mundo parece girar sem destino. É a chamada globalização perversa. Ela está sendo mais perversa porque as enormes possibilidades oferecidas pelas conquistas científicas e técnicas não estão sendo adequadamente usadas.

Considerações finais

A relação estabelecida entre o processo da globalização do capitalismo e a cidade, embasada numa visão política, econômica e social do uso das novas técnicas extremamente excludentes, não atinge da mesma forma todos os moradores da cidade. Portanto, ganha relevância o lugar de existência vivido no interior da mesma. Como já foi explicitado acima, os trabalhadores pobres, enquanto homens lentos e moradores de lugares opacos, são aqueles que permanecem excluídos ou, quando são incluídos é de forma perversa, ou seja, a exploração do trabalho permanece.

Bibliografia:

- BOSCHETTI, Vânia Reginia Da cidade e dos espaços segregados da cidade: o Programa Social da Mangureira. São Paulo, Doutorado em geografia humana-Faculdade de filosofia Letra e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo, Companhia da Letra, 1994.
- CALIXTO, Maria José Martinelli Silva. Produção, apropriação do espaço urbano: uma leitura geográfica da cidade de Dourados – MS. Campo Grande – MS, UFMS, 2004.
- CARLOS, A.F.A. A Natureza do espaço fragmentado. In: Território, Globalização e Fragmentação. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- _____, Espaço – tempo na metrópole. São Paulo, Contexto, 2001.

- _____, LEMOS, Amália Inês Geraiges. (Orgs). Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade. São Paulo, Contexto, 2005.
- CAVALCANTI, Lana De Souza. (Org). Geografia da Cidade. Goiânia, alternativa, 2001.
- DUARTE, Newton. A individualidade para si – contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas – SP, Autores Associados, 1993.
- _____, Crítica ao Fetichismo da individualidade. Campinas – SP, Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. Mundo Rural e geografia. Geografia agrária no Brasil: 1930 – 1990. São Paulo, UNESP, 2002.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo. Cortez Editora, 2001.
- GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Espanha, Século XXI, 1989.
- HARVEY, David. Espaços de Esperança. São Paulo, Loyola, 2004.
- IANNI, O. Teoria da Globalização. 5ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1999.
- LA BOÉTIE, Etienne. Discurso da servidão voluntária. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- LEFEBVRE, Henri. Lógica formal / Lógica dialética. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 1975.
- LENCIONI, Sandra Agricultura e urbanização. A intensificação do capital e a relação rural urbano no Estado de São Paulo. In: Revista do Departamento de Geografia nº 4, São Paulo, FFCH/USP, 1985.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- Marx, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro 1, o processo de produção do capital, Volume 2. São Paulo, Bertiam Brasil-DIFEL, 1982.
- MEIRA, Sandro Ivo de. Planejamento e gestão urbanos em Sorocaba-SP: análise das políticas públicas de habitação popular. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2005.
- MÉSZÁROS, István. A necessidade do controle social. Tradução Mario Duayer. São Paulo, Ensaio, 1987.
- _____. A educação para além do capital. Tradução Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.
- MOREIRA, Ruy. Espaço corpo, do tempo. Tese de doutorado. Universidade de São

Paulo, USP. 1994.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Orgs.

Geografia e perspectiva. São Paulo, Contexto, 2002.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Moradia nas cidades brasileira. São Paulo,

Contexto, 1996. ROSA, João Guimarães Rosa, Grande Sertão: veredas. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

SANTOS, Douglas. A reivenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo, UNESP, 2002.

_____. Relatório de discussão no Beira Rio. Mimeo. Amapá. 2003.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habilitado. São Paulo, Hucitec, 1983

_____. Novos Rumos da geografia brasileira, São Paulo, Hucitec, 1993.

_____. Técnica espaço e tempo: globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo, Hucitec, 1996.

_____. Território e Sociedade. São Paulo, Fundação Perseu do Amaral, 2000.

_____. País distorcido. Org. Wagner Costa Ribeiro, São Paulo, Hucitec, 2001.

_____. A natureza do espaço. São Paulo, Edusp, 2004.

_____. O espaço do cidadão. São Paulo. Studio Nobel, 2002.

_____. Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro, Record, 2002.

SENNETT, Richard. Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Tradução Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro, Record, 2003.

SERRES, Michel. Atlas. Tradução João Paz., São Paulo, Éditions Julliard, 1994.

SILVA, Fátima Aparecida. Escola, movimento negro e memória: o 13 de Maio em Sorocaba – 1930. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba – SP, 2005.

SILVA, Paulo Celso da. De novelo de linha à Manchester Paulista . Fábrica têxtil e cotidiano no começo do século XX em Sorocaba – SP, Projeto LINC, 2000.

SOARES, Maria Lucia de Amorim. Girassóis ou Heliantos: Maneiras criadoras para conhecer geográfico. Sorocaba SP, Projeto LINC, 2001.

_____. Cidade, cotidiano, cidadania: um olhar ambiental. Anped, 2006.

SOJA, Edward W. Geografias pós – modernas: A reafirmação do espaço na teoria social crítica. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: O desafio da Totalidade – Mundo nas séries iniciais. São Paulo, ANNABLUME, 2004.

STÉDILE, João Pedro; GORGEN, Sérgio. A luta pela terra no Brasil. São Paulo. Scritta.1993.

TSUKAMOTO, R. Y. . Produtor familiar e a monopolização do território pelo capital industrial. Geografia (Londrina), Editora UEL-Londrina, V.9, N.2, p. 129-136, 2000.

PSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Danilo Tarrão Cardoso

Resumo

Este artigo aborda a intersecção entre psicopedagogia e aprendizagem colaborativa, enfatizando a importância da interação social e do trabalho em grupo no processo educativo. A aprendizagem colaborativa é apresentada como uma abordagem que promove o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como comunicação, empatia e resolução de conflitos, enquanto facilita a construção coletiva do conhecimento. O avanço das tecnologias digitais é discutido como um fator que potencializa a colaboração entre alunos, independentemente de sua localização geográfica, por meio de ferramentas como Google Workspace e Microsoft Teams. Além disso, destaca-se a relevância de projetos psicopedagógicos que integram a aprendizagem colaborativa, proporcionando um ambiente inclusivo e acolhedor que atende às necessidades individuais e coletivas dos estudantes. A avaliação contínua e formativa é apresentada como uma prática fundamental para monitorar o progresso dos alunos e ajustar estratégias pedagógicas, promovendo um aprendizado significativo e engajado.

Palavras-chave: psicopedagogia, aprendizagem colaborativa, interação social, tecnologia educacional, avaliação formativa.

Introdução

A psicopedagogia e a aprendizagem colaborativa emergem como áreas interligadas no campo educacional, trazendo à tona a importância da interação social e do trabalho em grupo no processo de ensino-aprendizagem. Nos últimos anos, o cenário educacional tem se transformado significativamente, impulsionado pela necessidade de preparar os alunos para um mundo em constante evolução, onde as habilidades interpessoais e a capacidade de colaborar eficazmente com os outros são tão cruciais quanto o domínio de conteúdos acadêmicos. Nesse contexto, a psicopedagogia, que se dedica a compreender os processos de aprendizagem e os fatores que influenciam o desempenho escolar, encontra um espaço fértil na promoção de metodologias que valorizem a cooperação e a troca de experiências.

A aprendizagem colaborativa, por sua vez, é uma abordagem pedagógica que incentiva os alunos a trabalharem juntos em pequenos grupos para resolver problemas, realizar atividades e compartilhar conhecimentos. Essa prática não só enriquece o aprendizado, mas também desenvolve habilidades sociais essenciais, como a comunicação, a empatia e a capacidade de ouvir diferentes perspectivas. Ao fomentar um ambiente onde os alunos se sentem seguros para expressar suas opiniões e participar ativamente, a aprendizagem colaborativa contribui para a construção de uma comunidade de aprendizagem mais coesa e engajada, onde o conhecimento é co-construído por todos os participantes.

Ademais, o avanço tecnológico nos últimos anos revolucionou a forma como as interações acontecem no ambiente educacional e profissional. Ferramentas digitais oferecem novas possibilidades para promover a colaboração entre os alunos, independentemente de suas localizações geográficas. Plataformas como Google Workspace e Microsoft Teams permitem que os alunos se conectem e colaborem em tempo real, ampliando o escopo de interações e enriquecendo a

experiência de aprendizado. Essas tecnologias não apenas facilitam a comunicação e o gerenciamento de projetos, mas também possibilitam a criação de um ambiente mais dinâmico e adaptável às necessidades dos alunos.

A importância de projetos psicopedagógicos que incorporam a aprendizagem colaborativa é crescente, pois eles oferecem um espaço onde os alunos podem desenvolver não apenas competências cognitivas, mas também habilidades emocionais e sociais. A interação entre colegas propicia um ambiente que valoriza a diversidade de experiências e perspectivas, essencial para a formação de cidadãos críticos e colaborativos. Além disso, a avaliação contínua e formativa, característica desses projetos, permite que educadores monitorem o progresso dos alunos, ajustando suas práticas pedagógicas conforme necessário para atender às necessidades individuais e coletivas.

Assim, a integração da psicopedagogia com a aprendizagem colaborativa e o uso de ferramentas tecnológicas é fundamental para a construção de um modelo educacional que se adapta às demandas contemporâneas. Ao promover um ambiente de aprendizado inclusivo e interativo, as instituições educacionais podem não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também preparar os alunos para os desafios futuros, equipando-os com as habilidades necessárias para prosperar em um mundo interconectado e em constante mudança. O desenvolvimento de uma abordagem que valoriza a colaboração e a co-criação de conhecimento é, portanto, um passo crucial para a formação de indivíduos mais preparados e conscientes de seu papel na sociedade. Benefícios da aprendizagem em grupo A aprendizagem em grupo tem sido amplamente estudada e reconhecida como uma abordagem eficaz no processo educacional, oferecendo diversos benefícios que vão além da simples troca de conhecimento. Quando indivíduos se reúnem para aprender coletivamente, eles não apenas compartilham informações, mas também desenvolvem habilidades sociais cruciais, como comunicação, empatia e colaboração. Essa dinâmica de

interação promove um ambiente de aprendizado mais engajador e motivador, pois os participantes tendem a se sentir mais responsáveis pelo sucesso do grupo, aumentando, assim, seu comprometimento e envolvimento com o conteúdo estudado (Johnson; Johnson, 2015). Além disso, a aprendizagem em grupo favorece a construção de um conhecimento mais profundo e duradouro, uma vez que o debate e a discussão entre os membros estimulam o pensamento crítico e a reflexão sobre diferentes perspectivas, promovendo uma compreensão mais abrangente dos temas abordados (Smith; MacGregor, 2009). Outro benefício significativo da aprendizagem em grupo é a diversidade de experiências e conhecimentos que cada membro traz para a interação. Essa variedade enriquece o processo educativo, permitindo que os participantes aprendam uns com os outros e ampliem suas visões de mundo. Em grupos heterogêneos, os alunos podem abordar um problema de maneiras distintas, o que não só enriquece o aprendizado individual, mas também estimula a criatividade e a inovação nas soluções propostas (Garrison; Anderson; Archer, 2010). A troca de ideias e a colaboração em tarefas conjuntas criam um espaço onde os participantes se sentem seguros para expressar suas opiniões e explorar novas abordagens, favorecendo um ambiente propício para a aprendizagem significativa e contextualizada. A aprendizagem em grupo também está associada ao desenvolvimento de habilidades interpessoais, fundamentais no ambiente profissional contemporâneo. Habilidades como trabalho em equipe, resolução de conflitos e negociação são aprimoradas por meio da interação constante com os colegas, preparando os alunos para os desafios do mercado de trabalho, onde a colaboração é frequentemente essencial (Dillenbourg, 1999). Além disso, a aprendizagem colaborativa estimula a autonomia dos estudantes, uma vez que eles são incentivados a se tornarem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, assumindo responsabilidades em relação ao desempenho do grupo e ao cumprimento de metas coletivas (Cohen, 1994).

Ademais, os benefícios da aprendizagem em grupo podem ser observados em diversas etapas da educação, desde a educação básica até o ensino superior. Pesquisas indicam que alunos que participam de atividades de aprendizagem colaborativa apresentam melhores resultados acadêmicos, maior retenção de conhecimento e uma maior satisfação com o processo educativo (Slavin, 1995). Isso ocorre, em parte, devido à motivação intrínseca que é frequentemente desencadeada pelo apoio social encontrado em um ambiente de grupo.

Quando os estudantes percebem que têm colegas com os quais podem contar, isso gera um sentimento de pertencimento e apoio emocional, fatores que são fundamentais para o sucesso educacional (Tinto, 1993).

Por fim, é importante ressaltar que a eficácia da aprendizagem em grupo depende de uma estrutura bem planejada e da orientação adequada por parte dos educadores. A formação de grupos deve levar em conta a diversidade de habilidades e conhecimentos dos participantes, e os educadores precisam facilitar o processo, garantindo que todos tenham a oportunidade de contribuir e se envolver nas atividades propostas (Hattie; Donoghue, 2016). Com essa abordagem, os benefícios da aprendizagem em grupo se tornam ainda mais evidentes, refletindo-se não apenas no desempenho acadêmico, mas também na formação integral dos indivíduos como cidadãos críticos e colaborativos.

Ferramentas para promover colaboração

A promoção da colaboração no ambiente de trabalho e educacional é essencial para o desenvolvimento de equipes coesas e para a otimização de processos. Nos últimos anos, o avanço da tecnologia proporcionou o surgimento de diversas ferramentas que facilitam a colaboração entre indivíduos, independentemente da localização geográfica. Uma dessas ferramentas é o Google Workspace, que inclui aplicativos como Google Docs, Google Sheets e Google Slides, permitindo

que múltiplos usuários trabalhem simultaneamente em um mesmo documento, promovendo a co-criação e a troca instantânea de ideias. A utilização dessas plataformas não apenas melhora a produtividade, mas também incentiva o engajamento e a participação ativa de todos os membros do grupo, resultando em uma maior qualidade nas entregas finais (Miller; Hurst, 2020). Outro exemplo de ferramenta de colaboração é o Microsoft

Teams, que combina chat, videoconferências e compartilhamento de arquivos em uma única interface, criando um espaço virtual onde equipes podem interagir de maneira fluida e organizada, facilitando a comunicação e o acompanhamento de projetos em tempo real (Voigt; Riedl, 2019). A integração dessas plataformas no cotidiano de trabalho tem demonstrado aumentar a eficiência das equipes, permitindo uma melhor gestão do tempo e a minimização de erros.

Além das plataformas de comunicação e colaboração, as ferramentas de gerenciamento de projetos, como Trello e Asana, desempenham um papel fundamental na promoção da colaboração. Essas ferramentas permitem que os usuários organizem suas tarefas, definam prazos e atribuam responsabilidades, tornando o processo de trabalho mais transparente e estruturado. Ao visualizarem as etapas do projeto, os membros da equipe podem colaborar de forma mais efetiva, identificando rapidamente as áreas que necessitam de atenção e evitando a duplicação de esforços (Dinsmore; Cabanis-Brewin, 2018). Essa clareza nas atribuições e na progressão das tarefas contribui para um ambiente colaborativo saudável, onde todos se sentem responsáveis pelo resultado coletivo. Ademais, a gamificação, uma técnica que incorpora elementos de jogos em contextos não lúdicos, também tem sido utilizada para estimular a colaboração. Ferramentas como Miro e MURAL oferecem espaços de trabalho interativos, onde os usuários podem criar mapas mentais, quadros brancos e fluxos de trabalho visualmente atraentes, incentivando a participação e a criatividade (Kapp, 2012). Essas plataformas promovem uma interação mais

dinâmica e engajante entre os participantes, favorecendo a geração de ideias inovadoras e a resolução colaborativa de problemas.

O uso de redes sociais corporativas, como Yammer e Workplace by Facebook, também é uma estratégia eficaz para promover a colaboração dentro das organizações. Essas plataformas permitem que os funcionários compartilhem informações, façam perguntas e discutam tópicos relevantes em um espaço aberto e acessível. Através da criação de comunidades de interesse, os colaboradores podem se conectar com colegas de diferentes departamentos, enriquecendo o conhecimento coletivo e fortalecendo a cultura organizacional (Alton, 2018). Nesse sentido, a comunicação informal gerada por essas redes sociais é essencial para a construção de relacionamentos profissionais e para o desenvolvimento de um senso de pertencimento, elementos fundamentais para uma colaboração efetiva.

Adicionalmente, as ferramentas de feedback e avaliação, como SurveyMonkey e Typeform, são indispensáveis para fomentar a colaboração. Através da coleta de opiniões e sugestões dos colaboradores, as organizações podem identificar áreas de melhoria e reconhecer as contribuições individuais e coletivas. Essa prática não só demonstra que a voz de cada membro é valorizada, mas também incentiva um ambiente colaborativo onde todos se sentem encorajados a participar ativamente (Baker, 2016). Dessa forma, as ferramentas de feedback tornam-se uma ponte para o aprimoramento contínuo das dinâmicas de grupo, reforçando a importância da colaboração como um processo em constante evolução.

Compreender e integrar essas ferramentas de colaboração no dia a dia das equipes é crucial para o sucesso de qualquer organização ou instituição educacional. A eficácia da colaboração depende não apenas da disponibilidade de tecnologias, mas também da cultura organizacional que promove a confiança, o respeito e a valorização do trabalho em equipe. Portanto, ao implementar

essas ferramentas de maneira estratégica, é possível criar um ambiente propício para a inovação, a criatividade e o desenvolvimento de soluções que atendam às demandas contemporâneas (Schmidt; Sweeney, 2018). A colaboração, apoiada por ferramentas adequadas, transforma a forma como as pessoas interagem, compartilhando conhecimentos e experiências que podem levar a resultados extraordinários.

Projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo

Os projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo têm se mostrado uma abordagem eficaz no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajada. Esses projetos são estruturados de maneira a incentivar a interação entre os estudantes, permitindo que eles aprendam uns com os outros em um ambiente que valoriza a diversidade de perspectivas. A colaboração entre pares é fundamental, pois estimula o diálogo, a troca de experiências e o respeito pelas opiniões alheias, o que é essencial para a construção de um conhecimento mais robusto e contextualizado (Johnson; Johnson, 2015). Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa não apenas contribui para a aquisição de conteúdos, mas também para o desenvolvimento de competências sociais, como a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos, habilidades que são cada vez mais valorizadas no ambiente escolar e profissional (Slavin, 1995).

Os projetos psicopedagógicos voltados para o aprendizado colaborativo também são desenhados para atender às necessidades individuais dos alunos, reconhecendo que cada estudante possui seu próprio ritmo de aprendizagem e diferentes formas de processar informações. Ao integrar metodologias que respeitam a individualidade e ao mesmo tempo promovem a colaboração, esses projetos ajudam a criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor, onde

todos têm a oportunidade de contribuir e se desenvolver (Cohen, 1994). A implementação de práticas como grupos de discussão, atividades em duplas e trabalhos em equipe não apenas favorece a construção do conhecimento, mas também fortalece os vínculos entre os alunos, promovendo um clima escolar positivo e estimulante (Dillenbourg, 1999).

Além disso, a avaliação contínua e formativa é uma característica importante dos projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo, uma vez que permite que educadores e alunos monitorem o progresso e façam ajustes nas práticas pedagógicas. Essa abordagem avalia não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também seu engajamento e participação nas atividades colaborativas, promovendo um feedback construtivo que é essencial para o aprimoramento contínuo do processo de aprendizagem (Hattie; Donoghue, 2016). Através de instrumentos de avaliação que consideram tanto os resultados individuais quanto os coletivos, os educadores conseguem perceber a dinâmica do grupo e identificar possíveis dificuldades, intervindo de forma assertiva e pontual (Garrison; Anderson; Archer, 2010).

Os projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo também podem ser potencializados pelo uso de tecnologias digitais, que ampliam as possibilidades de interação e colaboração entre os alunos. Ferramentas como plataformas de ensino a distância, fóruns de discussão e aplicativos de gestão de projetos oferecem novos espaços para a aprendizagem colaborativa, permitindo que os alunos se conectem e colaborem, mesmo em ambientes virtuais (Miller; Hurst, 2020). Essa integração de tecnologias não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara os alunos para as demandas do mundo contemporâneo, onde a habilidade de trabalhar em equipe e colaborar em ambientes digitais é cada vez mais valorizada.

Por fim, a formação continuada dos educadores é um aspecto crucial para o sucesso dos projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo. Os

professores devem estar capacitados para implementar estratégias que promovam a colaboração e a inclusão, além de serem capazes de mediar as interações entre os alunos de maneira eficaz (Schmidt; Sweeney, 2018). A formação deve incluir abordagens teóricas e práticas que possibilitem aos educadores refletirem sobre suas práticas pedagógicas e desenvolver habilidades de facilitação e mediação de conflitos, essenciais para a dinâmica colaborativa. Assim, ao promover uma formação contínua e reflexiva, as instituições educacionais podem garantir que os projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo atinjam seus objetivos e impactem positivamente o desenvolvimento integral dos alunos.

Considerações finais

As considerações finais sobre a psicopedagogia e a aprendizagem colaborativa ressaltam a importância de integrar abordagens que favoreçam o aprendizado em grupo e a utilização de ferramentas tecnológicas que promovam a colaboração. A aprendizagem em grupo, ao promover interações ricas entre os alunos, não só facilita a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolve habilidades essenciais para o convívio social e para o mercado de trabalho. Os benefícios dessa abordagem são amplamente reconhecidos, com evidências que indicam uma maior retenção de conhecimento, um engajamento mais profundo dos alunos e a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e motivador.

Além disso, as ferramentas tecnológicas disponíveis atualmente desempenham um papel crucial na promoção da colaboração, permitindo que os indivíduos trabalhem juntos de maneira eficiente, independentemente da localização geográfica. A implementação de plataformas como Google Workspace e Microsoft Teams, por exemplo, não apenas facilita a comunicação e o

gerenciamento de projetos, mas também estimula a criatividade e a inovação. A utilização de metodologias de gamificação e de redes sociais corporativas pode enriquecer ainda mais esse processo, criando espaços interativos que favorecem a participação e o compartilhamento de ideias.

Os projetos psicopedagógicos de aprendizado colaborativo, ao serem estruturados com foco na interação e na inclusão, promovem um clima escolar positivo e engajador, onde todos os alunos podem contribuir e se desenvolver. A avaliação contínua e formativa é fundamental para monitorar o progresso dos alunos e garantir que suas necessidades individuais sejam atendidas, promovendo um feedback que fortalece a aprendizagem. É essencial que os educadores estejam preparados e capacitados para mediar essas interações, pois a formação contínua é um aspecto crucial para o sucesso dessas iniciativas. Em suma, a articulação entre psicopedagogia, aprendizagem colaborativa e ferramentas tecnológicas pode resultar em um ambiente educativo mais dinâmico, onde a troca de conhecimentos e experiências se torna uma prática comum. Essa sinergia não só favorece o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também os prepara para os desafios da vida profissional, onde a colaboração e a capacidade de trabalhar em equipe são cada vez mais valorizadas. Ao promover um ambiente de aprendizagem que valoriza a interação e a diversidade, as instituições educacionais podem contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos, engajados e colaborativos, prontos para atuar em um mundo em constante transformação.

Referências

ALTON, Larry. The business case for employee social networks. Harvard Business Review, 2018. Disponível em: [https://hbr.org/2018/06/the-business-case-for-employee-social-](https://hbr.org/2018/06/the-business-case-for-employee-social-networks) networks. Acesso em: 30 out. 2024.

BAKER, J. A. Feedback for Learning: The Power of Employee Feedback. *International Journal of Organizational Analysis*, v. 24, n. 1, p. 1-12, 2016.

COHEN, Elizabeth G. Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, v. 64, n. 1, p. 1-35, 1994.

DINSMORE, Paul C.; CABANIS-BREWIN, Jean. *The Complete Guide to Project Management*. New York: AMACOM, 2018.

DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by "collaborative learning"? In: DILLENBOURG, Pierre (Ed.). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Elsevier, 1999. p. 1-19.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, v. 15, n. 1, p. 7-23, 2010.

HATTIE, John; DONOGHUE, Greg. Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *Educational Psychologist*, v. 51, n. 2, p. 96-106, 2016.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, v. 26, n. 3, p. 83-104, 2015.

KAPP, Karl M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MILLER, Karen; HURST, Mark. *Google Workspace for Beginners: A Guide to the Tools that Make You Work Smarter*. Independently published, 2020.

SCHMIDT, M.; SWEENEY, M. The Collaboration Imperative: How to Reignite Passion and Drive Results. Boston: Harvard Business Press, 2018.

SLAVIN, Robert E. Cooperative learning: theory, research, and practice. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

VOIGT, Karl; RIEDL, Rainer. Microsoft Teams as an Collaboration Tool: An Empirical Study of Users' Acceptance. Journal of Business Research, v. 102, p. 1-10, 2019.

O RESGATE DA MEMÓRIA ORAL PARA ENTENDER O LUGAR DE EXISTENCIA NA CIDADE: MEMÓRIAS DE MULHERES SOBRE A FORMAÇÃO BAIRRO HABITETO EM SOROCABA-SP

André Pereira Mazini

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Acurada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia. (BOSI, 1994, p. 111)

RESUMO

O objetivo deste artigo é entender a importância de resgatar, via memória de quatro mulheres do bairro Habiteto (bairro localizado na zona norte de Sorocaba), o processo de segregação urbana que esta comunidade esteve/está no processo de expansão da cidade. O fato de resgatar, via memória oral de quatro moradoras, o processo de formação do bairro Habiteto, coloca este trabalho na contramão daqueles que desqualificam as subjetividades como não confiáveis na produção do conhecimento científico. No entanto, não quero dizer que os sujeitos devam ser reduzidos às suas subjetividades. Nesse sentido, é pautada em uma base concreta de vida que a memória oral aqui ganha relevância. Portanto, não compartilho das concepções científicas que partem do princípio da neutralidade, das verdades únicas, absolutas e objetivas.

Palavras-chave: Território; Mulher; Protagonismo.

Para Silva (2005), a memória oral não deve ser desprezada, mas sim tratada como referencial sobre o passado e o presente de grupos sociais e apoiadas em tradições, como também associada a mudanças culturais. Segundo Bosi (1994), a memória oral é uma fonte importante de pesquisa como qualquer outro documento de análise nas ciências sociais. Ela possibilita o registro da voz. Isso acaba contribuindo para evidenciar como as pessoas agem e pensam diante da vida. Os possíveis lapsos que as

peessoas possam cometer ao narrar sua existência de vida, com certeza serão menores que as omissões da história oficial. Assim posto, a memória oral é um fator importante na revelação das contradições sociais, já que, partindo da experiência de vida, surge como oposição a muitas ideologias propagadas nos ditos documentos oficiais, que quase sempre tentam subjugar os relatos orais.

Entretanto, diante do capitalismo globalizado e de sua lógica pautada no lucro da mais valia universal, onde tudo é mercadoria, e o ritmo da competitividade é extremo, o ato de lembrar é visto como perda de tempo. O que vale é a correria do dia a dia para acompanhar as intensas transformações que as cidades vêm sofrendo. Dessa forma, para Chauí (apud BOSI, 1994, p. 19), a sociedade capitalista vem criando empecilhos ao ato de lembrar:

Destruindo os suportes da memória, bloqueando os caminhos da lembrança, arrancando os marcos e apagando seus rastros. A memória das sociedades antigas se apoiava na estabilidade espacial e na confiança em que os seres de nossa convivência não se perderiam, não se afastariam. Porém, adverte a autora: “a memória não é só oprimida apenas porque dilaceram seus suportes materiais... Mas também porque uma outra ação mais daninha e sinistra sufoca a lembrança: a história celebrativa cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos.”

Nesse sentido, na cidade contemporânea sob a égide do contexto da globalização, sobretudo com o advento das novas técnicas, a tendência é destruir ainda mais os suportes da memória que apresentam barreiras à ampliação do aumento da lucratividade. Essa efemeridade do espaço que *“dilacera as lembranças como um punhal.”*(CHAUÍ, apud BOSI, 1994, p.19), é muito bem retratada na cena final do filme “Avalon”, escrito e dirigido por Barry Levinson em 1992, quando apresenta:

Há alguns anos, fui ver a casa em Avalon. Não estava mais lá. Não é só a casa, mas toda a vizinhança. Fui ver o salão onde eu e meus irmãos costumávamos tocar, também não existia mais.

Não só ele, mas o mercado onde fazíamos nossas compras também. Tudo desapareceu. Fui ver o lugar onde Eva morava. Não existe mais. Nem a rua existe mais, nem mesmo a rua. Então fui ver o clube noturno do qual fui dono e, graças a Deus, estava lá. Por um minuto, achei que eu nunca tivesse existido. (CARLOS, 1994:196)

Frente ao colocado, mesmo diante de uma base espacial extremamente cambiante, pode-se perceber que a memória ainda persiste nas entranhas daqueles que narram. E o espanto do narrador diante dos novos objetos que compõem o espaço demonstra como ela é fundamental para potencializar a descoberta dos novos objetos que aparecem enquanto base espacial no cotidiano do narrador. Se assim não for, essa cidade, para quem a memória é estranha, será sede de uma vigorosa alienação. Logo, a memória oral não se fixa no passado, mas fortalece a nova consciência que, resistente, olha para o futuro. Para Santos (2004, p. 330): *“o espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro da dessa novação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado.”*

Sob esse aspecto, para Bosi (1994), pautada em Maurice Halbwachs, o ato de lembrar não quer dizer reviver as coisas do passado, mas sim refazer, reconstruir, pautando no presente as experiências do passado. Assim, a memória é vista enquanto trabalho, não como sonho. Assim, o ato de lembrar sempre é uma imagem construída pelos materiais que povoam a consciência atual. Por mais clara que seja a lembrança do passado, jamais ela será como o que realmente foi vivido numa determinada época. Nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nosso juízo de realidade e de valor. Nesse sentido, explica a autora: *“a menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória. Por essa via, é que Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. (BOSI, 1994, p.55).*

Nessa lógica, a memória individual, como a coletiva, não pode ser reduzida à psique do indivíduo, visto ganhar sustentação na família, em um grupo, em uma classe social, em uma sociedade, ou seja, não há

possibilidade de existir um eu destituído de um nós. Isso obriga inserir a memória oral das quatro moradoras do bairro Habiteto, entrevistadas nesta pesquisa, num contexto mais amplo das transformações históricas, geográficas, econômicas e políticas em que viveram e que vivem. No caso, o processo de globalização do capitalismo contemporâneo, sentido no lugar de existência. Portanto, a memória oral coletada no cotidiano contribui para entender como esse processo vem interferindo na vida das pessoas, já que se trata de algo vivido. Sob esse aspecto, acaba superando aquilo que muitas vezes é propagado ou aprendido.

Assim, a subjetividade pode se colocar de forma imperativa no questionamento da realidade objetiva. Desta forma, a memória oral, não sendo neutra, sempre expressará uma visão de mundo, portanto, de cunho político, já que parte de alguém que pertence a um grupo, a uma classe social. É nesta perspectiva, que Silva (2005, p. 116) diz:

A recuperação ou preservação da memória através de suas várias formas parte de um espaço de lutas entre classes, envolvendo o poder político, ideológico e econômico. Sob esse aspecto, continua: a reconstrução das trajetórias dos vários setores excluídos da sociedade revela-se a possibilidade de afirmação identitária e, concomitantemente, como forma de resistência.

1.0. “Nóis enverga mais não deita”: vozes e ações de resistência e esperança na comunidade do bairro Habiteto.

Tinham as mãos atadas, ou algemadas, e mesmo assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras... Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, não há quem impeça a voz humana. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos poros, ou por onde seja. Eduardo Galeano.

Para coletar as vozes das quatro moradoras sobre a formação do

Habiteto, foram realizadas duas entrevistas. A primeira ocorreu no dia 14 de junho de 2007, na sede da Assistência Social localizada no próprio bairro, e contou com a participação das quatro mulheres: Maria (55anos), Cleuza (48anos), Benedita (39anos) e Célia (36anos). Nesse primeiro encontro, preferi montar uma roda de conversa, ao invés de falar individualmente. Parti do princípio de que, no coletivo, aflorariam com mais força as lembranças. O segundo encontro aconteceu em 19 de setembro de 2007, na casa da moradora Cleuza, e contou com participação de Maria e de Célia. Benedita não estava no bairro naquele dia. Nesse encontro, coletei as mais ricas lembranças do processo de formação da comunidade do bairro Habiteto. Foi um momento de muita emoção para todos. Nesse sentido, Bosi (1994, p. 39) considera que *“a memória é um cabedal infinito do qual registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, ou na despedida do portão. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.”*

Como suas famílias, ainda crianças, fugiram de uma pobreza extrema vivida no campo dos Estados do Ceará, Goiás, Paraná e São Paulo, para tentar uma alternativa de vida na cidade grande. Deixar a terra natal para essas mulheres foi muito sofrido, mas extremamente necessário. Segundo relato da moradora, *“não dava para minha família viver no campo, a pobreza era insuportável.”* Falaram que, enquanto crianças, viam de perto o sofrimento de seus pais quando constatavam que o dinheiro ganho na semana, trabalhando em lavouras de algodão, laranja, milho, não era suficiente para a alimentação básica da família. Assim, a esperança de dias melhores provocou a saga de suas famílias.

Sob esse aspecto, resgatar a memória oral torna-se fundamental para fortalecer o ponto de vista dos excluídos como aqueles que são incluídos de forma perversa no sistema do capitalismo globalizado. Portanto, a dimensão espacial do lugar enquanto base para a formação identitária e como possibilidade de resistência, ganha relevância. Assim, busco entender o processo de formação do Habiteto, a partir da memória oral de quatro moradoras do bairro até o presente momento. Para tanto, registro as vozes de Maria, Cleuza, Benedita e Célia. Antes de continuar, preciso dizer com Barbosa (apud BOSI, 1994, p. 11) que:

(...) em nossa sociedade de classes, dilacerada até as raízes pelas mais cruéis contradições, mulher, a criança, e o velho são por assim dizer, instâncias privilegiadas daquelas crueldades - traduções do dilaceramento e da culpa... Mas a mulher, a criança, o velho, não são classes: são aspectos diversificados e embutidos por entre as classes sociais. Continua o autor: o que define a classe social é a posição ocupada pelo sujeito nas relações objetivas de trabalho.

Deste modo, os relatos das quatro moradoras entrevistadas, nesta pesquisa, representam as condições precárias de muitos trabalhadores pobres que, enquanto classe social, acabam vivenciando nos lugares segregados presentes no espaço da cidade de contemporânea.

Após residirem brevemente em realidades periféricas, de algumas cidades do Estado de São Paulo, chegaram a Sorocaba. Aqui, a realidade vivida não foi menos dramática, como destino certo dos migrantes pobres que, quando chegam às cidades grandes, continuaram a morar em áreas periféricas, e a pobreza extrema permanecia marcante em suas vidas. Já casadas e com famílias constituídas, continuaram a trabalhar como boias-frias nas lavouras de laranja e milho do município de Sorocaba. Quando não ocupavam essa atividade, trabalhavam como babá ou domésticas nos bairros centrais da cidade. O dinheiro que recebiam mal dava para a alimentação, quanto mais para comprar uma moradia própria onde viver com dignidade. Nesse sentido, esgotadas as possibilidades de morar de favor em fundo de terrenos de amigos ou familiares, elas invadiram áreas consideradas de risco (áreas verdes ou institucionais) na cidade de Sorocaba.

Maria e Cleuza invadiram uma área verde no Bairro Vila Helena. Já Benedita e Célia, uma área verde do bairro Laranjeiras. Ambos os bairros estão localizados na zona norte da cidade de Sorocaba. Enquanto moradoras desses lugares, relataram que a precariedade de vida de suas famílias ampliou-se. A falta constante de água para banho e preparação de alimentos, o lixo mal recolhido, as “gambiarras” da energia elétrica, quase

sempre provocando incêndios nos barracos que, construídos e erguidos “como dava”, o esgoto a céu aberto e seu mau cheiro, caracterizavam paisagem típica de favela urbana. Elas contam que constantemente novos barracos iam surgindo, e essa realidade compartilhada fazia com que a união entre as famílias fosse fortalecida. Como exemplo para a união, salientaram a ajuda que era dada na construção dos barracos dos novos moradores que chegavam.

Dessa realidade concreta de vida, lamentavam que alguns moradores do bairro Vila Helena como do Laranjeiras, por terem sua situação regularizada no uso do solo urbano, acabavam olhando com maus olhos a presença das famílias dos “invasores” como vizinhos. Essa discriminação também vinha do poder público local, já que nunca foi feita qualquer melhoria na infraestrutura dos lugares que habitavam. Moraram por mais de dez anos em áreas verdes, e as precárias transformações que fizeram foram a partir de esforço próprio. Segundo elas, o poder local nada fazia, porque as famílias habitantes das áreas verdes eram consideradas ilegais no uso do solo urbano da cidade de Sorocaba. O peso dessa ilegalidade era sentido na pele. Por várias vezes, foi-lhes negado emprego. Por várias vezes, foi-lhes negado qualquer tipo de compra a crédito no comércio da região central. Por várias vezes, quando tinham a possibilidade de pegar emprestado de um amigo ou de um familiar o endereço alheio, acabavam burlando essa condição, mentindo sobre lugar onde habitavam. Essa situação arrastou-se por vários anos.

Em junho de 1998, o poder local de Sorocaba colocou em prática o projeto de “Desfavelamento de Sorocaba”, elaborado em 1997, pela Secretaria da Cidadania e do Fundo Social de Solidariedade, durante o governo do prefeito Renato Amary (1997-2004), do PSDB. Esse documento, como já citado, trata de intervenção política e econômica do poder local na vida dos moradores de áreas consideradas de risco na cidade. Pelos dados apresentados no documento, Sorocaba contava, em 1998, com aproximadamente 13 mil pessoas morando em condições extremamente precárias de habitação. Esses carentes estavam espalhados por diferentes bairros da cidade: Vitória Régia, Lopes de Oliveira, Aparecidinha, Vila Barão, Éden, Cajuru, Laranjeiras, Guadalupe, Mineirão, Pirajibu, Itapemirim, Itapuã,

Hungarês, Vila Helena, Vila Angélica, Julio de Mesquita.

Para assentar as famílias retiradas das áreas verdes, foi construído o primeiro lote urbanizado, na época, chamado de assentamento Habiteto, localizado na zona norte da cidade de Sorocaba / SP.

Trata-se do principal programa de habitação para a população de baixa renda desenvolvido nos oitos anos de gestão do prefeito Renato Amary no município. A execução desse projeto interferiu em cheio na vida das mulheres aqui entrevistadas. Maria e Cleuza sofreram a intervenção do poder local em suas vidas antes de Benedita e Célia. A população da área verde do Bairro Vila Helena, onde elas moravam, foi a primeira a ser retirada e deslocada, em junho de 1998, para assentamento do Habiteto. Segundo elas, as 320 famílias residentes na área verde foram “pegas de surpresa” com a notícia de que teriam que mudar de suas casas. Representantes da Secretaria da Cidadania do Município, acompanhados pela Guarda Municipal, simplesmente chegaram e ordenaram o deslocamento. Aqueles que resistiram foram forçados a sair. A família de Cleuza foi uma das que tentaram resistir, mas, diante da pressão, acabou saindo.

As 320 famílias moradoras da área verde no bairro Vila Helena tiveram de ser transportadas aos poucos, em caminhões basculantes, para o Assentamento do Habiteto. Esse dia está guardado na memória das moradoras como sendo o dia de maior sofrimento e de humilhação de suas vidas. Segundo elas, foram tratadas “como bichos” pelo poder local. A desmontagem dos barracos, como a limpeza do entulho que ficou na área verde, foi realizada por presidiários do município, em troca da redução de suas penas. Para algumas famílias, foram cedidos pelo poder local somente pedaços de lona para se construírem seus barracos no novo lugar de morada. Quando chegaram ao Habiteto, recebidas pela Guarda Municipal, logo na entrada do assentamento, cada família era direcionada para seu lote de 5 por 25 de metragem. A dura realidade de um assentamento começara a ser sentida no corpo. Logo, perceberam que as promessas feitas pelos representantes do poder local de que as condições sociais de vida daqueles que fossem para o lugar prometido (Habiteto) melhorariam, soavam falsas (ver figura 2).

Figura 2: Princípio de formação do bairro Habiteto.



Fonte: Acervo da Associação de Moradores do Bairro Habiteto.

A 12 quilômetros do centro da cidade de Sorocaba, o assentamento contava somente com seis banheiros públicos (ver figura 3) para 320 famílias e algumas torneiras de água para uso coletivo (ver figura 4).

Figura 3: Banheiro coletivo do assentamento



Fonte: Acervo da Associação de Moradores do Bairro Habiteto.

Figura 4: Torneiras para uso coletivo do Assentamento



Fonte: Acervo da Associação de Moradores do Bairro Habiteto.

Diante dessas condições sociais, o assentamento foi ganhando vida e dramaticidade ao mesmo tempo. Segundo as entrevistadas, muitos tiveram que vasculhar na mata vizinha pedaços de pau para sustentar seus barracos. Para as crianças, foi oferecido transporte para que continuassem seus estudos em seus antigos bairros, mas muitas delas deixaram a escola pela dificuldade de locomoção. Os primeiros meses foram terríveis de suportar. Elas revelam que por muitas vezes os barracos se incendiavam, devido às instalações precárias de energia elétrica puxadas na clandestinidade de postes próximos ao assentamento. Para as senhoras entrevistadas, a Prefeitura Municipal de Sorocaba simplesmente jogou as famílias no assentamento e as deixou expostas ao vento, frio, calor e chuva, aumentando o isolamento, a insegurança e as dificuldades quanto à educação e à saúde.

O Habiteto continuou recebendo grupos de novas famílias vindas de diferentes bairros da cidade de Sorocaba. No final de 1998, chegaram famílias do Éden e Aparecidinha. Benedita e Célia chegaram em novembro de 1999, fazendo parte do quarto grupo de famílias deslocadas para o Habiteto, retiradas, por sua vez, do Bairro Laranjeiras. Segundo essas

assentadas, nesse mesmo ano se iniciam os conflitos entre os grupos de diferentes bairros, mas os estranhamentos eram rapidamente superados pela união da maioria. A escassez compartilhada foi o que fez essas quatro mulheres e outros moradores tomarem a decisão política de incomodar o poder local e lutar por melhorias no lugar de residência. Para elas, a luta só começou a ganhar força quando passaram a lutar no coletivo.

Segundo Cleuza e Maria, o ano de 1999 foi o marco das lutas coletivas da comunidade, principalmente com a chegada, no começo desse mesmo ano, de 500 famílias do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto da Cidade de Sorocaba, que ocuparam uma área pública ao lado do Assentamento do Habiteto, cobrando agilidade do poder local no desfavelamento da cidade. Mas essa ocupação não foi aceita pelo poder local. Nesse sentido, elas relatam que o primeiro semestre de 1999 foi marcado pela tensão que envolvia as negociações políticas, visto o poder local pressionar as famílias ocupantes para saírem. Estas, por sua vez, afirmavam que, se houvesse repressão, iriam resistir. Para elas, o líder do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto, Cido Lima, demonstrava lealdade enquanto companheiro de luta no conjunto das reivindicações do Habiteto.

A repressão de fato aconteceu quando a Justiça concedeu liminar de reintegração de posse do terreno para a Prefeitura de Sorocaba. No dia 02 de setembro, o confronto entre a Tropa de Choque da Polícia Militar, cedida pelo governador de São Paulo, Mário Covas, e as famílias invasoras da área pública próxima ao Habiteto, foi dramático (ver figura 5).

Figura 5: Conflito com a tropa de choque em 1999.



Fonte: Acervo da Associação da Comunidade do Bairro Habiteto.

Impedidas de sair de seus barracos pela Polícia Militar fortemente armada, Cleuza e Maria escutaram as explosões das bombas de efeito moral e os gritos das famílias que tentavam resistir, formado barreiras humanas frente ao pelotão e atirando pedras. Elas contam que, em duas horas de ação da tropa de choque, não restou nem um barraco erguido no lugar. Assim, o poder local, pautado na legalidade da lei, acabou dispersando a população naquele momento.

A ação violenta da tropa de choque não impediu que o líder do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto de Sorocaba reorganizasse as famílias e promovesse uma grande marcha de 12 km até o centro da cidade de Sorocaba, reivindicando o direito de morar, como também pedir que fosse realizada a reintegração de posse concedida pela Justiça à Prefeitura Municipal. Cleuza e Maria, como várias famílias assentadas no Habiteto, estavam lá. Para elas, participar dessa marcha foi extremamente importante, já que possibilitou mostrar para Sorocaba o sofrimento de muitas famílias com a pobreza. Contam que, durante o caminho até o centro, muitos trabalhadores foram presos por pegarem pão e frutas no comércio por onde a marcha ia passando. Muitos comerciantes, com medo, fecharam as portas. Mesmo diante da pressão promovida por essa manifestação, a Justiça manteve a reintegração de posse para o poder local. Esse episódio

contribuiu para aumentar ainda mais a indignação de Cleuza e Maria diante das condições precárias presentes no Habiteto.

Comissões começaram a ser montadas na comunidade para pressionar a gestão do prefeito Renato Amary, cobrando melhorias para o assentamento. As “visitas” à prefeitura passaram a serem constantes. Falam que isso se tornou necessário, já que o descaso do poder público pelo Habiteto permanecia. Sua ação no bairro limitava-se a manter alguns cursos de reciclagem, artesanato e costura. Até o primeiro semestre de 2003, o Habiteto, já com 1080 famílias vindas de diferentes bairros da cidade Sorocaba, ainda apresentava uma paisagem que se caracterizava como um amontoado de barracos. As pequenas modificações precárias, como parede sem reboco, presentes em alguns terrenos, ou foram adquiridas por esforço pessoal ou em mobilizações de mutirão entre as famílias, conforme demonstrado na figura-6:

Figura 6: Modificações realizadas a partir de mutirões.



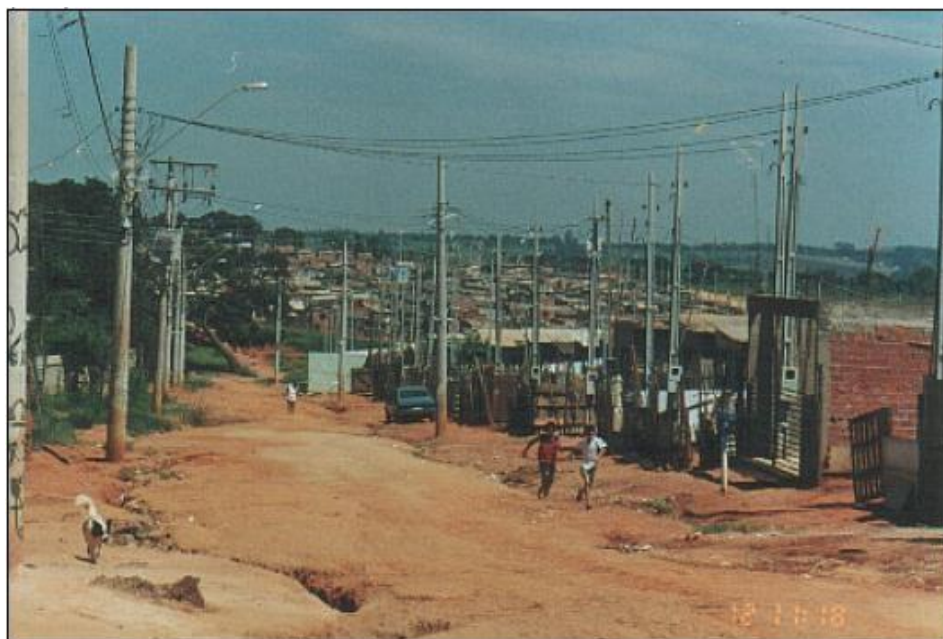
Fonte: Acervo da Associação de Moradores de bairro Habiteto.

O aumento da pressão ao poder local, por parte da comunidade, principalmente cobrando com as visitas das comissões realizadas à prefeitura ou com abaixo-assinados, começou a trazer esperanças de melhorias ao Habiteto. As moradoras relatam que, no primeiro semestre de 2003, o poder local firmou acordo de R\$ 4,5 milhões com a Caixa

Econômica Federal para promover subsídios à habitação de interesse social. Mas, desses recursos, somente quarenta famílias receberam (de um total de 1080) o benefício em outubro de 2003. Segundo elas, essa ação do poder local foi apenas para marcar as condições de miséria vivida no bairro, já que, sem fazer sorteio entre as famílias que seriam beneficiadas, escolheram reformar os 40 barracos presentes na entrada do Habiteto. Nesse sentido, afirmam que a *“reforma realizada pelo poder local nos barracos, contribuiu para esconder o miolo do bairro, que ainda estava repleto de bolor.”* Nesse miolo, estavam Maria, Cleuza, Célia e Benedita.

Para essas mulheres, a luta travada juntamente com a comunidade reivindicando melhorias para o Bairro Habiteto durante a gestão do prefeito Renato Amary, que terminou em 2004, trouxe algumas modificações ao bairro, mas não o suficiente para eliminar o dilema socioespacial da comunidade. Até o final de 2004, o bairro contava com duas escolas (Escola Municipal Walter Carretero, com salas de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, e a Escola Estadual Wanda Costa Dhaer, com salas de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental, sendo a última de lata), uma quadra poliesportiva comunitária e um salão comunitário. O atendimento médico vinculado ao programa médico da família era realizado num contêiner. Também não havia pavimentação asfáltica. A título de exemplificar a fala das moradoras, as figuras 7 e 8, mostrando o antes e o depois da pavimentação asfáltica no bairro, evidenciam como os problemas de habitação relatados por elas persistiram pós-gestão Renato Amary:

Figura 7: Bairro do Habiteto antes da pavimentação asfáltica – 2003.



Fonte: Sandro Ivo de Meira

Figura 8: Bairro do Habiteto depois da pavimentação asfáltica-2005.



Fonte: Sandro Ivo de Meira.

A partir de 2005, a comunidade do Habiteto resolveu alterar as armas de luta. Ao invés de abaixo-assinados e pressões a partir de comissões de moradores que iam diretamente à prefeitura, os moradores começaram a colocar fogo em pneus e atrapalhar o trânsito na Avenida Itavuvu, principal

espaço de circulação de mercadorias e pessoas na zona norte da cidade de Sorocaba. Vinculado a isso, chamaram os principais jornais locais para fazer a cobertura do manifesto. Quando um determinado jornal publica o movimento social realizado pela comunidade de forma negativa, descaracterizando a luta, as moradoras começam a espalhar para os outros jornais que o determinado jornal estava mentindo e, “se quiserem”, elas falam quais são os verdadeiros objetivos da comunidade com o movimento. Assim, tentam encontrar na própria competitividade entre os jornais, em sua busca desenfreada pelo furo de reportagem, uma forma de lutar contra as manipulações constantes da mídia impressa. Mas, se mesmo assim a imagem divulgada sobre a comunidade e o bairro fosse negativa para o resto a cidade de Sorocaba, na maioria das vezes colocando-os como vândalos, declararam que não haveria problema, já que é a partir das lutas travadas que a comunidade vem tentando melhorar as condições sócio-espaciais do bairro.

Segundo elas, para a luta da comunidade não enfraquecer, mesmo diante da repressão que sofreram da Polícia Militar quando realizaram seus manifestos, ensinam a seus filhos e netos que a população pobre da periferia tem de lutar para melhorar suas condições de vida. Nesse sentido, afirmam que a luta do Habiteto não é pequena, mas muito grande, já que representa a realidade de vida de muitas pessoas. Por isso, informam que, se a periferia quiser mudar de vida, “*tem que lutar, tem que acordar.*” Não há que temer o poder dos poderosos. Como diz a moradora Cleuza sobre a resistência da sua comunidade: “*aqui nós enverga mais não deita*”.

Sob esse aspecto, relatam que, mesmo o poder local, depois de uma queima de pneus por parte da comunidade, ter começado, em outubro de 2007, em parceria com a Caixa Econômica Federal, a reforma dos últimos 168 barracos e das 603 casas precariamente construídas que ainda existiam no bairro, como a nova creche que começou a ser construída em novembro de 2007, as 1092 famílias que hoje moram no Habiteto ainda passam por extremas dificuldades.

Muitos não têm emprego formal. Os trabalhos informais (catador de papelão e latinha, pedreiros, serventes, diaristas, vendedores ambulantes, etc...) são a fonte de renda da maioria das famílias. O atendimento médico

é precário e feito em contêineres. As áreas destinadas ao lazer presentes no bairro são os campinhos de futebol de terra batida, onde as crianças brincam de bola ou de soltar pipas, e uma quadra poliesportiva, de uso coletivo, quase sem infraestrutura. É possível visualizar nas figuras 9 e 10, respectivamente, um dos campinhos frequentados pelos moradores do bairro e a única quadra poliesportiva:

Figura 9: Quadra poliesportiva do bairro Habiteto- 2006.



Fonte : André Pereira Mazini.

Figura 10: Campo de futebol destinado ao lazer da comunidade- 2006.



Fonte: André Pereira Mazini.

Boa parte dos moradores não paga água nem luz, já que a renda das famílias mal é suficiente para alimentação. Isso vem tornando as famílias da comunidade cada vez mais endividadas. A alternativa encontrada pela maioria foi fazer o chamado “gato” clandestino. O transporte coletivo é demorado e precário. Mesmo hoje, a Escola Estadual Wanda Costa Daher, já de alvenaria e atendendo também ao Ensino Médio, afirmam que a escola precisa fortalecer o ensino e dialogar melhor com os jovens da comunidade.

É dessa forma, mapeando a comunidade por dentro, que elas afirmam estar insatisfeitas com a realidade em que estão, e que a luta da comunidade não se resume às construções das casas de quatro cômodos que o poder local vem finalizando no bairro (ver figura 11). Mas também lutam por comida, roupa, educação, lazer e saúde. Enfim, sentenciam que a riqueza mais desejada é a dignidade de vida. É nesse sentido que, para as moradoras, *“a periferia deve mostrar que é gente diante dos ricos em sua busca desenfreada pelo dinheiro.”*

Figura 11: Casas construídas em parceria entre a Caixa Econômica Federal e o Poder Local no bairro

Habiteto.



Fonte: André Pereira Mazini.

Com receio de a resistência da comunidade diminuir diante das conquistas já adquiridas, Maria, Cleuza, Célia, Benedita, com outras seis mulheres do bairro, oficializaram, em agosto de 2007, a primeira Associação de Moradores do Bairro Habiteto. Juntas, querem continuar lutando para a comunidade não esmorecer. Procuram manter o nome do bairro como Habiteto, e não o nome oficial escolhido pelo poder local: “Ana Paula Eleoterio”. Esse nome, segundo as moradoras, não tem identidade com o lugar, não representa a luta da comunidade. Por isso, incentivam a todos a carregarem o Habiteto no peito. Outra questão é fazer o poder local tratá-los como sorocabanos, não eternamente como migrantes pobres. A Associação também já está procurando pressionar a gestão do prefeito Vitor Lippi (PSDB) para não cometer os mesmos erros da gestão do prefeito Renato Amary (PSDB), quando forem deslocadas as 2000 mil famílias moradoras de outras áreas de risco da cidade Sorocaba para um lugar próximo ao Habiteto (ver figura 12). As moradoras acreditam que, quando essas famílias chegarem, haverá fortalecimento na luta que elas vêm comandando.

Figura 12: Área destinada ao assentamento das 2000 famílias.



Fonte: André Pereira Mazini.

Por fim, essas mulheres não querem ver seus filhos e netos passarem fome. Por isso, dizem que vão lutar como guerreiras por suas famílias e pelas famílias dos outros. É nesse sentido que, pensando sobre o amanhã, a moradora mais velha das quatro entrevistadas, a dona Maria, relata, despedindo-se de mim no portão de sua casa: *“Filho, tenho 55 anos e nunca tive uma casa para morar. Sempre vivi na pobreza. Por isso, o amanhã para mim é a esperança. O passado deixou marcas na gente, mas o futuro é que move a comunidade.”*

Pelo coletado a partir da memória oral dessas mulheres, é possível afirmar que o poder local, de 1997 a 2007, em sua ação política e econômica no espaço da cidade de Sorocaba, com a pretensa atitude de melhorar a qualidade de vida da população de trabalhadores pobres moradores de áreas de risco, ao construir o Habiteto, não remou na contramão da lógica perversa da globalização, mas sim a reproduziu, contribuindo para intensificar a segregação socioespacial na cidade. Nesse sentido, mesmo as conquistas da comunidade do Bairro Habiteto não tendo transformado, radicalmente a condição de vida dos trabalhadores pobres que lá residem, elas aparecem como luta e como forma de apropriação do lugar para si, e as vozes e ações de resistência e esperança coletadas evidenciam

que o desejo de transformação da condição em que se encontram permanece em suas entranhas.

Conclusão

Por fim, o lugar de existência desses trabalhadores pobres na cidade ganha força e relevância, já que, por ele, a lógica da globalização pode ser contrariada. Assim, contraditoriamente, a cidade surge como espaço da esperança. Desta forma, é possível fortalecer a idéia de que a cidade é o espaço da esperança frente ao processo do capitalismo globalizado.

Bibliografia.

BOSCHETTI, Vânia Regina Da cidade e dos espaços segregados da cidade: o Programa Social da Mangureira. São Paulo, Doutorado em geografia humana- Faculdade de filosofia Letra e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989
BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo, Companhia da Letra, 1994.

CALIXTO, Maria José Martinelli Silva. Produção, apropriação do espaço urbano: uma leitura geográfica da cidade de Dourados – MS. Campo Grande – MS, UFMS, 2004.

CARLOS, A.F.A. A Natureza do espaço fragmentado. In: Território, Globalização e Fragmentação. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____, Espaço – tempo na metrópole. São Paulo, Contexto, 2001.

_____, LEMOS, Amália Inês Geraiges. (Orgs). Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade. São Paulo, Contexto, 2005.

CAVALCANTI, Lana De Souza. (Org). Geografia da Cidade. Goiânia, alternativa, 2001. DUARTE, Newton. A individualidade para si – contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas – SP, Autores Associados, 1993.

_____, Crítica ao Fetichismo da individualidade. Campinas – SP, Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. Mundo Rural e geografia.

- Geografia agrária no Brasil: 1930 – 1990. São Paulo, UNESP, 2002.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo. Cortez Editora, 2001.
- GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Espanha, Século XXI, 1989.
- HARVEY, David. Espaços de Esperança. São Paulo, Loyola, 2004.
- IANNI, O. Teoria da Globalização. 5ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1999.
- LA BOÉTIE, Etienne. Discurso da servidão voluntária. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- LEFEBVRE, Henri. Lógica formal / Lógica dialética. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 1975.
- LENCIONI, Sandra Agricultura e urbanização. A intensificação do capital e a relação rural urbano no Estado de São Paulo. In: Revista do Departamento de Geografia nº 4, São Paulo, FFCH/USP, 1985.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- Marx, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro 1, o processo de produção do capital, Volume 2. São Paulo, Bertiam Brasil-DIFEL, 1982.
- MEIRA, Sandro Ivo de. Planejamento e gestão urbanos em Sorocaba-SP: análise das políticas públicas de habitação popular. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2005.
- MÉSZÁROS, István. A necessidade do controle social. Tradução Mario Duayer. São Paulo, Ensaio, 1987.
- _____. A educação para além do capital. Tradução Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.
- MOREIRA, Ruy. Espaço corpo, do tempo. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, USP. 1994.
- PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Orgs. Geografia e perspectiva. São Paulo, Contexto, 2002.
- RODRIGUES, Arlete Moysés. Moradia nas cidades brasileira. São Paulo, Contexto, 1996.
- ROSA, João Guimarães Rosa, Grande Sertão: veredas. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- SANTOS, Douglas. A reivenção do espaço: diálogos em torno da

- construção do significado de uma categoria. São Paulo, UNESP, 2002.
- _____. Relatório de discussão no Beira Rio. Mimeo. Amapá. 2003.
- SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habilitado. São Paulo, Hucitec, 1983
- _____. Novos Rumos da geografia brasileira, São Paulo, Hucitec, 1993.
- _____. Técnica espaço e tempo: globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo, Hucitec, 1996.
- _____. Território e Sociedade. São Paulo, Fundação Perseu do Amaral, 2000.
- _____. País distorcido. Org. Wagner Costa Ribeiro, São Paulo, Hucitec, 2001.
- _____. A natureza do espaço. São Paulo, Edusp, 2004.
- _____. O espaço do cidadão. São Paulo. Studio Nobel, 2002.
- _____. Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro, Record, 2002.
- SENNETT, Richard. Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Tradução marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro, Record, 2003.
- SERRES, Michel. Atlas. Tradução João Paz., São Paulo, Éditions Julliard, 1994.
- SILVA, Fátima Aparecida. Escola, movimento negro e memória: o 13 de Maio em Sorocaba – 1930. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba – SP, 2005.
- SILVA, Paulo Celso da. De novelo de linha à Manchester Paulista . Fábrica têxtil e cotidiano no começo do século XX em Sorocaba – SP, Projeto LINC, 2000.
- SOARES, Maria Lucia de Amorim. Girassóis ou Heliantos: Maneiras criadoras para conhecer geográfico. Sorocaba SP, Projeto LINC, 2001.
- _____. Cidade, cotidiano, cidadania: um olhar ambiental. Anped, 2006.
- SOJA, Edward W. Geografias pós-modernas: A reafirmação do espaço na teoria social critica. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.
- STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: O desafio da Totalidade – Mundo

nas séries iniciais. São Paulo, ANNABLUME, 2004.

STÉDILE, João Pedro; GORGEN, Sérgio. A luta pela terra no Brasil. São Paulo. Scritta.1993.

TSUKAMOTO, R. Y. . Produtor familiar e a monopolização do território pelo capital industrial. Geografia (Londrina), Editora UEL-Londrina, V.9, N.2, p. 129-136, 2000.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM