

ensaios pedagógicos
Letras: Português

Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de
Letras: Português da Unifacvest

Ano I - Nº 1 - jul/dez 2019

ENSAIOS PEDAGÓGICOS - ISSN 1679-3617

ENSAIOS PEDAGÓGICOS - Revista de Artigos e Produção
Acadêmica do curso de Letras: Português da Unifacvest.
Lages: Papervest Editora, nº 01, julho a dezembro de
2019, 117p.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACVEST
Mantenedora: Sociedade de Educação Nossa Senhora Auxiliadora

Publicação da Papervest Editora
Av. Marechal Floriano, 947 - Cep: 88.503-190 - Fone: (49)3225-4114 - Lages / SC

www.unifacvest.net

Ensaio Pedagógico - Letras: Português

Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Letras: Português da Unifacvest

Editor - Renato Rodrigues

Conselho Editorial - Coordenações de Curso

Diagramação - Giovani Marcon e Marcelo Antonio Marim

Ensaio Pedagógico Letras: Português - Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Letras: Português da Unifacvest - Ano I, nº 1, Lages: UNIFACVEST - julho a dezembro de 2019, 117p.

Semestral
ISSN 1679-3617

1. Educação - 2. Ciências
I. Título

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACVEST

Reitor

Geovani Broering

Pró-reitora Administrativa

Soraya Lemos Erpen Broering

Pró-reitor de Pesquisa e Extensão

Renato Rodrigues

Pró-reitor Acadêmico

Roberto Lopes da Fonseca

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que o Centro Universitário Unifacvest entrega à comunidade acadêmica e sociedade em geral mais uma Revista Ensaios Pedagógicos.

O papel de uma instituição de Ensino Superior é garantir o desenvolvimento do tripé que sustenta a universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). É com este espírito que o Centro Universitário Unifacvest tem atuado nestes últimos anos, garantindo qualidade e possibilidade de desenvolvimento intelectual, gerando uma melhor expectativa de crescimento econômico e buscando a garantia da cidadania em sua plenitude.

Uma revista científica cumpre uma missão consagrada das pesquisas de professores de nossa instituição, que vão de projetos individuais a coletivos. A divulgação dos resultados destes processos de trabalho é o objetivo central desta revista, que dará visibilidade a estas iniciativas e seus resultados.

Aproveitamos a oportunidade para reiterar nossa disposição de sempre estar apoiando projetos criativos e inovadores nas diversas áreas do conhecimento, respeitando as peculiaridades das diversas ciências e de nossos professores/pesquisadores.

Neste sentido, convidamos mais profissionais que atuam em nossa instituição para escreverem artigos e participar deste projeto de fazermos da Revista Ensaios Pedagógicos um canal sério e dedicado à pesquisa de ponta, além de ser uma Revista Científica multi-temática que estará dialogando com profissionais de outras instituições de Ensino Superior do Brasil e do Exterior.

Geovani Broering
Reitor do Centro Universitário UNIFACVEST

SUMÁRIO

A ESCRITA DA VOZ NO PRIMEIRO CÓDIGO DE ÉTICA DOS JORNALISTAS BRASILEIROS Fabiana Soares.....	01
ENCANTANDO A LITERATURA: MÚSICA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO ENSINO DO ROMANTISMO BRASILEIRO Jéssica de Souza Oliveira.....	07
A LINGUAGEM MUSICAL: UM PROCESSO LÚDICO E SOCIALIZADOR DE APRENDIZAGEM Joelma de Fátima Melo; Renato Rodrigues.....	16
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REALIDADE ESCOLAR DE PROFESSORES E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL Lucimar Prim; Graziela Raupp Pereira.....	27
MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: NAS TRILHAS DE UM PANORAMA HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO Ana Paula Mabilia.....	38
A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO PSICÓLOGO COM FAMILIARES DE PACIENTES COM INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA Claudia Waltrick Machado Barbosa; Amanda Venson Gonçalves; Antônio Elízio Pазeto; Rita de Cassia Bleichvel.....	52
UM ENTENDIMENTO SOBRE A SEXUALIDADE NAS RELAÇÕES DE IDENTIDADE E ALTERIDADE Eduardo Zamin Zappelini; Simone Regina Dias.....	66
AVERSÃO À MATEMÁTICA: RELAÇÕES CAUSAIS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA VISÃO DA PSICOLOGIA Claudia Waltrick Machado Barbosa; Lara Thays da Costa; Lucia Helena Matteucci... 76	76
PROGRAMA REDE DE VIZINHOS: O IMPACTO DE UMA COMUNIDADE VIRTUAL NA CONSTRUÇÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA Jacqueline Iensen; Simone Regina Dias.....	90
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA Leida Boccardi da Silva Schmitz; Renato Rodrigues; Claudia Waltrick Machado Barbosa.....	108
NORMAS PARA COLABORADORES	117

A ESCRITA DA VOZ NO PRIMEIRO CÓDIGO DE ÉTICA DOS JORNALISTAS BRASILEIROS

Fabiana Soares¹

INTRODUÇÃO

Talvez seja uma pretensão ousar, neste trabalho, discorrer sobre o objeto voz, esta voz que está na lista dos objetos *a* de Lacan, porque visio aqui arriscar a falar de uma escrita da voz no primeiro dos quatro códigos de ética elaborado para os jornalistas brasileiros. A voz é a preservação de uma certa oralidade. Não somente a perspectiva de Lacan, mas também o pensamento de Barthes acerca de textos de gozo e do grão da voz² permitem abordar este modo singular de inscrição da voz no texto. Essa inscrição da voz, que acredito estar presente também no primeiro código de ética elaborado para os jornalistas brasileiros em 1949³, e que nesta discussão será tratado como texto.

Lacan fornece a lista dos objetos *a* constituídos por quatro elementos do corpo: o seio, as fezes, o olhar e a voz. No que se refere ao último, Lacan destaca a libertação da voz como tal de sua materialidade sonora. Isto consiste em dizer que a voz, aquilo de que trata realmente, não é o que ouvimos. Ela seria tão somente o condutor que sustenta a produção de uma cadeia significante, qualquer que seja a modalidade sensorial desta produção. Assim, podemos falar da voz no texto, ou melhor, da voz inscrita no referido código.

Segundo Marcos (2013, p. 16-17) Lacan conferiu à voz um lugar singular na psicanálise situando-a como um dos objetos *a*, entre o seio, os excrementos e o olhar. “Há, entretanto, uma lacuna em seu ensino naquilo que a concerne, pois não há um desenvolvimento teórico sobre a voz equivalente ao que Lacan confere ao olhar”. No entanto, é possível ressaltar sua constituição como objeto *a*. Miller (1988) destaca alguns eixos para pensar a constituição da voz de acordo com Lacan:

- 1) Imaterial, afônica, a voz enquanto objeto *a* não pertence ao registro sonoro.
- 2) Resto, definida como tudo que, do significante, não participa do efeito de significação, ou ainda, não participa na palavra dos efeitos de significação.
- 3) Uma dimensão da cadeia significante, não somente enquanto falada, mas também enquanto escrita e lida.
- 4) Parte da cadeia significante não assimilável pelo sujeito e que atribuída ao Outro, ou melhor, aquilo que, do sujeito, é indizível.
- 5) Articulada ao desejo do Outro, seu suporte.

A elaboração do conceito de voz como objeto *a* foi feita a partir da experiência psiquiátrica de Lacan (1955-1956/1981 e 1958/1966). Ele enumerou duas formas favorecidas de manifestação deste objeto que são as vozes escutadas pelos psicóticos

¹ Docente dos Cursos de Comunicação Social (Jornalismo e Publicidade e Propaganda) da Unifacvest. Professora Tutora dos Cursos EAD da Unifacvest. Jornalista (Unisinos/RS). Especialista em Teoria do Jornalismo e Comunicação de Massa (PUC/RS). Mestre em Linguística (UFS/SC) e Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNISUL/SC). impfabi@hotmail.com

² Grão da Voz é o nome de um livro escrito por Roland Barthes. 1995, editora Francisco Alves.

³ Não encontramos a versão original do primeiro código de ética do jornalismo brasileiro de 1949, então optamos por utilizar os artigos do referido código, disponíveis na publicação de Beltrão, 1960.

e o supereu. Embora não seja questão de limitar a voz a estas duas manifestações, é relevante destacar como estas experiências forneceram os elementos essenciais para o estudo da voz no campo da psicanálise. Além disto, os estudos sobre a voz são também quase que exclusivamente voltados às modalidades sonoras da emissão. O que explica, segundo Lacan, porque eles fracassam em abordar o gozo aí implicado, na medida em que ele não pode ser tratado unicamente pelos elementos acústicos. A materialidade sonora parece ter como função tão somente o suporte de alguma coisa que transcenderia totalmente. Por isto podemos falar da voz na cadeia significante da escrita. “A escrita deixa pistas, vestígios do percurso da pulsão (...) inscreve o sujeito em algum laço social já que quem escreve deixa provas, evidências do desejo que alguém o leia” (MANSO, CALDAS, 2013, p.3)

Ressaltamos alguns sentidos de escrita para mostrar o que ela vem a ser para Lacan: a) escrita cartorial e oficial dos documentos – é aquela na qual os significantes amarram um sentido e asseguram, pelo direito, os fatos da vida. Nela já se registram aspectos importantes no destino dos corpos como a identidade sexual ou a indicação da cor da pele; b) escrita pessoal – é a mais próxima do discurso e da fala, que pode ser questionada como verdade ou mentira por aquele que a lê e interpreta - encontramos essa escrita nas cartas, nos diários, nas anotações e, atualmente, no mundo virtual dos blogs, sites, orkuts, tweeters, facebook, entre outros, c) escrita literária – é a ficcional por excelência na qual a referência perde valor e importância; d) escrita matemático-científica – é a que está presente nas fórmulas que intervêm sobre o mundo e seus objetos, sem compromisso algum com o sentido ou a verossimilhança, mas com os efeitos que produzem.

Concordamos com Manso e Caldas (2013) que a escrita cartorial e a pessoal são políticas ideológicas e dependem de afirmações discursivas e sociais e variam ao sabor de movimentos políticos que atualizam verdades como ficções compartilhadas. Assim, acreditamos que nosso objeto de estudo, que é a escrita da voz no primeiro código de ética dos jornalistas brasileiros, inscreve-se na referida abordagem, apesar de termos plena consciência que para a psicanálise, na qual a realidade é psíquica, interessa apenas ou mais a escrita ficcional. Essa que trata de uma escrita comparável por derivar da criação singular de um sujeito por meio da qual se estrutura seu desejo, seu gozo e sua inserção social.

Compreender como o referido código, que será tomado aqui como texto, quer dizer, texto ou escrita que tem voz é cair num campo desconhecido, pois temos convicção que o mesmo seria um código morto, sem valor nenhum, se não fosse ouvido. Mas como ele pode ser ouvido? Ou ainda, Como ele se torna algo vivo? Atravemo-nos a dizer que a escrita da voz nesse texto se dá através do funcionamento do discurso jornalístico. Explicando melhor, se o jornalista ao escrever suas reportagens der voz aos artigos que compõe este documento, ou seja, se respeitar o que ele postula estará dando voz a esta “lei”⁴; caso contrário, esta seria uma lei morta. “As vozes manifestam formas verbais do pensamento e, portanto, a estrutura de um sujeito determinado pela linguagem” (PORGE, 2014, p.35).

Distante de representar a fala, como se considerou em todo o pensamento clássico, a escrita, em sua natureza gráfica ou figurativa, convoca o corpo cujo gozo primeiro está perdido, o que diz respeito à castração materna. Assim, a linguagem escri-

⁴ Uso aqui o termo lei para referir-me ao primeiro código de ética brasileiro.

ta é sustentada pela materialidade do traço das imagens das letras, que registram o que pode ser lido. É nesse sentido que se pode pensar nas letras como o corpo da escrita. Nas suas imbricações com a noção de significante e letra, a escrita está no coração das discussões de Lacan sobre o sujeito. Pode-se compreender a constituição do sujeito e da escrita como homólogas. Em *O Seminário, livro XVIII: de um discurso que não seria do semblante*, Lacan ([1970-1971] 1996) faz uma homenagem à escrita e isto aconteceu porque em toda a história do pensamento ocidental, os estudos sobre a escrita foram esquecidos, pois foi reduzida à função técnica e subalterna de representação das cadeias sonoras da fala que, assim, representariam o pensamento. Em *Liturerre*, texto que compõe o referido seminário, possivelmente numa interlocução com Derrida, Lacan explica que a escrita é a sulcagem da imagem. Sulcagem, no sentido de abrir uma vala, um canal, ou melhor, riscar a imagem que, por tal sulcagem, se configura. Assim o sulco da letra é a linha. Litura, no Dicionário Latim-Português (FERREIRA, 1976), significa esboço, revestimento ou então, rasura, correção, risco, cancelamento. Litera é caractere da escrita, letra do alfabeto, ou livro, registro, belas artes, belas letras, cultura, erudição. Ainda em *Liturerre*, Lacan fala sobre a função da letra e da escrita. Para ele “É a letra e a escrita não o signo que dá apoio ao significante, mas como qualquer outra coisa seguindo as leis da metáfora da qual lembre nesses últimos tempos que fez a essência da linguagem” (LACAN, [1970-1971]1996: 161).

CÓDIGOS DE ÉTICA DOS JORNALISTAS BRASILEIROS

O direito fundamental do cidadão à informação é declaradamente a base do código de ética dos jornalistas brasileiros. O documento ressalta a função do jornalista como mediador entre os fatos e as instituições públicas e privadas, incluindo o interesse público e defendendo o livre acesso do jornalista às fontes e as informações com o objetivo de informar o público sobre o que é relevante e de seu interesse. “Quaisquer obstáculos à obtenção da notícia ou a sua veiculação, segundo o código, devem ser denunciados ao conselho de ética da categoria e combatidos” (DEOLINDO, 2013).

O código de ética nem sempre é claro ou coerente, mas disso os teóricos do jornalismo tem plena consciência. “Tenta-se armar a consciência individual de cada profissional enunciando valores e princípios (...). O código dá a cada um, um sentimento de segurança, de força coletiva” (BETTHAND, 1999, p.81). Nesse sentido, Karam acredita que:

um código deontológico - é apenas uma referência que não esgota a constante prática profissional, com os novos problemas e posturas que sugere. É mais um eixo que norteia a ação profissional, tanto no sentido de cumprir quanto negar um princípio. (1997, p.53).

O primeiro código de ética dos jornalistas brasileiros – nosso objeto de discussão - foi motivado pela Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj). Segundo Chistofletti (2005) em seu artigo “A preocupação com a ética: tradição e futuro” o documento era relativamente longo, prolixo e com poucas condições de perenidade. No entanto, fixava os deveres fundamentais do jornalismo; das empresas jornalísticas e dos jornalistas profissionais.

Cuja atividade deverá orientar-se sob princípios que elevem e dignifiquem o homem”. Considerava indeclinável dever das empresas “coibir a publicação de estampas e fotografias que possam ferir o pudor público, a dignidade e o decoro de alguém” e julgava defeso ao jornalista “empregar termos cuja dubiedade possa produzir no ânimo do leitor impressão contrária àquela que normalmente deve surgir do fato noticiado ou comentado, especialmente se possa ferir o pudor público ou a dignidade e o decoro de alguém” (BELTRÃO, 1960, p. 197).

A partir desta citação, chegamos aos artigos, que além de serem tratados aqui como textos, isto é, na perspectiva Lacaniana, também disciplinam o jornalista, que são: *coibir a publicação de estampas e fotografias que possam ferir o pudor público, a dignidade e o decoro de alguém e empregar termos cuja dubiedade possa produzir no ânimo do leitor impressão contrária àquela que normalmente deve surgir do fato noticiado ou comentado, especialmente se possa ferir o pudor público ou a dignidade e o decoro de alguém*. Assim, ao mostrarmos que os artigos referenciados disciplinam o jornalista, cremos que eles estão tendo a voz, assim como dissemos anteriormente, se o código for consultado e respeitado ele terá voz a partir das práticas jornalísticas⁵.

A escrita como linguagem, é uma das formas do sujeito exercitar a sua subjetividade. “À semelhança de um espelho, a escrita permite ao homem pensar, (...). Ela é o outro desse si, que se interpõe entre ele e o mundo. Não há, exceto como quimera, a possibilidade de uma suposta totalidade por meio da escrita” (BENTO, 2014, p.210). A escrita indica uma opacidade, um outro que deixa inviável a completude. Mas como opacidade, resistência a um desejo de unicidade, ela nos invoca a repetição. Ela nos provoca de diversas maneiras. Convida-nos a escrever textos ficcionais, textos da vida cotidiana, textos jornalísticos, entre outros. No ato reiterado de escrever, na repetição não há a unicidade, mas há com certeza um gozo, um prazer fascinante e difícil de discernir. Desta forma a escrita repete a repetição como busca incessante, sinaliza o gozo pedido, mas ansiado.

A presença da voz neste primeiro código de ética elaborado para os jornalistas brasileiros exige um cuidado maior já que se trata de texto escrito, de texto que se dá a ler. Entretanto seu silêncio, aquilo que ele transmite sua força disciplinar e controladora, nos permite falar da voz, está voz que vem com a tentativa de preencher o que não está preenchido. Lacan diz que a voz é a pulsão mais próxima do inconsciente. Assim, a contradição estará sempre no centro deste tipo de texto, na medida em que se trata da voz escrita, sempre em falta em relação ao que ela quer.

Optamos nesta pesquisa por falar da inscrição da voz no primeiro código de ética elaborado para os jornalistas brasileiros em 1949, destacando que já estamos na quarta versão. A segunda foi aprovada no XII Congresso Nacional de Jornalistas em Porto Alegre e vigorou de 1968 a 1986. “Redigido em tempos de ditadura militar, o documento traduz a situação vigente, transferindo para os artigos a atmosfera política das ruas e das redações”. (CUNDARI, 2006, p. 80).

A terceira versão foi amplamente discutida e aprovada durante o XXI Congresso Nacional de Jornalistas, ocorrido no ano de 1986 em São Paulo vigorando até

⁵ Para uma análise mais aprofundada dos referidos artigos seria necessário uma reflexão mais ampla sobre as práticas jornalísticas praticadas antes e depois da criação do código em questão, o que deixaremos para estudos posteriores, pois o que nos interessa nesse estudo é mostrar a inscrição da voz de Lacan neste documento escrito.

2007. Em 1986, o congresso faz adentos ao texto, e cria a Comissão Nacional de Ética e Liberdade de Expressão. “O órgão da sustentação ao texto e a partir de 1987 os sindicatos se ajustam para seguir as novas orientações de observação deontológica”. (CHRISTOFOLETTI, 2005, p.222). Esta terceira versão foi reformulada, pela última vez, durante a realização do Congresso Extraordinário dos Jornalistas, em Vitória (ES), nos dias 3,4 e 5 de agosto de 2007 vigorando até hoje. Assim, diante do discutido neste trabalho fica a seguinte pergunta. Será que a criação de um código de ética elaborado para os jornalistas brasileiros e posteriormente suas três reformulações significam dizer que estes textos, na perspectiva lacaniana, têm voz na escrita jornalística?

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, L. **Iniciação a Filosofia do Jornalismo**. Rio de Janeiro: Livraria Aguiar, 1960.

BENTO, Conceição. Aparecida. **A escrita e o sujeito: uma leitura à luz de Lacan**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n1-2/a20v1512.pdf>. Acesso em 09.07.2017.

BERTRAND, Jean-Claude. **A deontologia das mídias**. São Paulo: Edusc, 1999.

BORGES, Sônia. **Letra a Letra, o gozo da escrita**. Tempo Psicanalítico. Rio de Janeiro, v.40, 2008. Disponível em <http://www.spid.com.br/revistas/r40.2/07%20tp40.2%20-%20sonia%20borges.pdf>. Acesso em 09.07.2017.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. **A preocupação com a ética: tradição e futuro**. In BALDESSAR, Maria José; CHISTOFOLETTI, Rogério. **Jornalismo em perspectiva**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2005.

CUNDARI, Paula C. **Limites da Liberdade de expressão: Imprensa e Judiciário no “caso Editora Revisão”**. 2006. Disponível em <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2200>. Acesso em 25 de julho de 2017.

DEOLINDO, Jacqueline. **Elementos para uma historiografia do Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros**. 9º Encontro Nacional de História da Mídia UFOP – Ouro Preto, Minas Gerais, 2013. Disponível <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-do-jornalismo/regras-da-casa-elementos-para-uma-historiografia-do-codigo-de-etica-dos-jornalistas-brasileiros>. Acesso em 22.07.2017.

FERREIRA, A. G. **Dicionário de latim**. Cidade do Porto: Porto Ed., 1976.

KARAM, Francisco José Castilhos. **A ética jornalística e o interesse público**. São Paulo: Summus, 2004.

LACAN, Jacques. **D’une question préliminaire à tout traitement possible de la psy-**

chose. In: *Écrits*, Paris: Seuil, 1958/1966.

LACAN, Jacques. **Le séminaire le livre III.** Les psychose, Paris: Seuil, 1955-1956/1981.

LACAN, Jacques. (1970-1971/1996). **O seminário XVIII: de um discurso que não seria do semblante.** Tradução para o uso interno do Centro de Estudos freudianos do Recife.

MANSO, Rita, CALDAS, Heloisa. **Escrita no corpo: gozo e laço social.** Agora: Estudos em Teoria Psicanalítica. Rio de Janeiro, vol. 16. Abril de 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982013000300008. Acesso em 09.07.2017.

MARCOS, Cristina. **A Escrita da voz em Clarice Lispector: Água Viva.** Revista Graphos, vol. 15, nº 2, 2013. UFPB/PPGL. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/16554>. Acesso em 10.07.2017.

MILLER, Jacques- Alain. **Jacques Lacan et la voix.** In: *La voix: Colloque d' Ivry*, 1988.

PORGE, Erik. **Voz do Eco; prefácio de Claude Jaeglé ;** tradução Viviane Veras. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2014.

ENCANTANDO A LITERATURA: MÚSICA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO ENSINO DO ROMANTISMO BRASILEIRO

Jéssica de Souza Oliveira¹

RESUMO

Este artigo apresenta pressupostos de desenvolvimento relacionados ao ensino de literatura para o ensino médio através da relação entre música compostas por artistas contemporâneos e a contação de histórias para explicar o Romantismo. Nele detalhamos o trabalho desenvolvido. Concluimos que desenvolvimento de novas técnicas instiga a curiosidade dos estudantes a desenvolver novos projetos e trabalhos que auxiliam na aprendizagem do conteúdo proposto.

Palavras-chave: Literatura. Romantismo. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents developmental assumptions related to the teaching of literature for high school through the relationship between music composed by contemporary artists and storytelling for Romanticism. In it we detail the work developed. We conclude that the development of new techniques is an experience of entrepreneurs and new projects and works that help in the learning of the proposed content.

Key words: Literature. Romanticism. Learning.

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Libras, do Centro Universitário UNIFACVEST.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é apresentar uma opção de metodologia utilizando um recurso que seja mais atraente para os jovens aprender literatura, mais especificamente, o Romantismo (escola literária do século XIX).

Nesse caso, o recurso será a música e a contação de história, podendo recorrer a músicas atuais que sejam relacionadas às características da escola literária e contação de histórias para explicar o momento histórico da época, citar os escritores e obras mais importantes de cada fase do Romantismo brasileiro.

A escolha desse tema é dada devido à necessidade de uma motivação por parte do corpo discente em estudar literatura, já que, muitas vezes a forma como é repassada não os atrai, deixando-os assim sem vontade de estudar essa disciplina. Segundo uma matéria escrita pelo jornal Correio Braziliense, que apresenta uma pesquisa feita no ano de 2013 com jovens de São Paulo e Recife, pela fundação Victor Civita em parceria com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, do Banco Itaú e a Fundação Telefônica Vivo, mostra que apenas 19,1% dos jovens consideraram útil a disciplina de literatura, apresentando o pior resultado em relação ao desinteresse em estudar essa disciplina. Apesar disso, encontramos nos Parâmetros curriculares nacionais, a importância da Língua portuguesa e a Literatura:

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999, p.52)

Além da busca em formar cidadãos críticos, a importância da literatura no ensino médio também se dá devido aos vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que os estudantes fazem para ter uma chance no ingresso de alguma universidade, sendo ela pública ou privada.

A relação entre a música e o tema proposto para estudo desperta o interesse dos estudantes na disciplina, podendo produzir projetos e trabalhos que auxiliam na aprendizagem desses adolescentes.

Este artigo divide-se em duas partes: na primeira, descreve a importância da utilização de metodologias diferenciadas e, na segunda, apresenta testes da técnica criada com estudantes do segundo ano do ensino médio, realizados no período do estágio obrigatório.

ENCANTANDO A LITERATURA: MÚSICA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO ENSINO DO ROMANTISMO BRASILEIRO

A Importância da Utilização de Metodologias Diferenciadas de Ensino

Inicialmente, precisamos ter em mente o que significa metodologias de aprendizagem. De acordo com o artigo “Metodologia do Ensino - diferentes concepções” es-

critico por Sílvia Maria Manfredi diz que “Etimologicamente, considerando a sua origem grega, a palavra metodologia advém de *methodos*, que significa (...) caminho para se atingir um objetivo. Por sua vez, *LOGIA* quer dizer conhecimento, estudo. Assim, metodologia significaria o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade.”

Baseado na simples análise morfológica da palavra “metodologia” conseguimos compreender que metodologia de ensino nada mais é do que o estudo das formas de transmissão de aprendizagem, analisados por educadores para encontrar a melhor forma de conduzir o conteúdo programático de sua disciplina.

Mesmo entendendo o significado dessa expressão muito utilizada por indivíduos da área da educação, ela não nos esclarece muito pois esse estudo é utilizado por todos os professores, ao planejarem suas aulas.

Mas agora, temos o seguinte questionamento: como despertar o interesse de educandos em uma disciplina que eles não consideram importante? Ainda de acordo com Manfredi (p.02), ela apresenta a metodologia de ensino de acordo com a escolanovista que propõe a utilização de princípios como a atividade (produzir, testar, observar), e da individualidade (respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante).

O objetivo é que o discente perceba que o foco das aulas é ele, e não o professor. Isso faz com que ele sinta curiosidade em buscar o conhecimento, com o auxílio do professor- mediador:

A defesa dos chamados métodos ativos e a proposta de dar vez e voz aos alunos no processo de aprendizagem, que representam duas ideias chaves da concepção escolanovista de educação e de metodologia do ensino, subvertem o princípio da relação poder-submissão, transformando a relação pedagógica em uma relação mais simétrica de afeto-camaradagem. (MANFREDI, 1993, p.02)

Além das formas como pode ser difundido o conhecimento, podemos citar também a importância da afetividade dentro da sala de aula, podendo ter efeitos opostos na aprendizagem do discente:

Assume-se que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. (LEITE, 2012, p. 02)

O artigo de Leite (2012), intitulado “Afetividade nas práticas pedagógicas” nos mostra que o professor tem o poder de fazer da sua disciplina amada ou odiada pelos estudantes, independentemente do método de ensino utilizado na aprendizagem do conteúdo programado.

Baseada nesses estudiosos de técnicas de ensino, criei uma técnica que foram utilizados os princípios da atividade (observação e produção de devolutiva) e individualidade, citado por Manfredi, além da afetividade que consta no artigo de Leite.

A União da Música e da Contação de História

Para a primeira parte da aplicação da técnica, foram escolhidas três músicas: “Somos todos índios” compostos por Vinicius Cantuária e Evandro Mesquita, lançados e interpretados por Fagner no ano de 1999, “Gostava tanto de você” composta por Edson Trindade no final da década de 1950, que ficou famosa na voz do cantor Tim Maia, no ano de 1973 e “Trabalho escravo”, composta por Thiago Soares, interpretada e lançada pela banda Alldeia, em 2012.

A primeira canção citada, “Somos todos índios”, traz a relação de amor dos índios com a natureza, indicando características da primeira fase do Romantismo. No livro “Literatura Brasileira – das origens aos nossos dias”, diz que a primeira geração “foi marcada pela exaltação da natureza, (...), e a criação do herói nacional na figura do índio.” (NICOLA, 1998, p. 135).

Já a música “Gostava tanto de você”, há quem diga que essa canção foi escrita a fim de homenagear a filha do cantor Tim Maia, que faleceu aos quinze anos em um acidente de carro. Independente do motivo por qual a música foi composta, o que fica claro é que ela indica uma grande perda, seja ela amorosa ou fúnebre, apresentando então a segunda geração do romantismo, que fala do “mal-do-século”:

Impregnada de egocentrismo, negativismo, pessimismo, dúvida, desilusão adolescente, e tédio constante – características do ultrarromantismo, o verdadeiro mal-do-século -, seu tema preferido é a fuga da realidade, que se manifesta na idealização da infância, nas virgens sonhadas e na exaltação da morte. (NICOLA, 1998, p.135).

A composição de Thiago Souza, “Trabalho escravo” representará a terceira fase da escola literária em estudo, o Condoreirismo, o qual se refere ao contexto histórico vivido na segunda metade do reinado de D. Pedro II. A música fala sobre o sofrimento dos escravos antes da abolição da escravatura, assinada pela princesa Isabel, filha de D. Pedro II, no século XIX.

O termo condoreirismo é consequência do símbolo de liberdade adotado pelos jovens românticos: o condor, ave que habita o alto da Cordilheira dos Andes. (NICOLA, 1998, p.135)

A escola literária foi dividida em três aulas de 45 minutos: Cada aula foi apresentada uma fase de acordo com a ordem cronológica do Romantismo.

Após a apresentação de cada uma das músicas, foi utilizada uma história de minha autoria onde a função era explicar o momento histórico da época, falar das características e também a respeito dos autores e suas obras.

Na primeira aula, enquanto a música era apresentada, os estudantes anotavam quais as ideias que ela poderia remeter. Em seguida, contei a história que produzi, caracterizada de índia para dar mais veracidade ao que estava sendo contado. Nessa história, foi apresentado três autores dessa fase (Gonçalves Magalhães, Gonçalves Dias, e José de Alencar) e o momento histórico do país:

(...) a nossa independência política, em 1822 abrigará, 14 anos depois, a nova tendência estética. Por esse motivo, a língua, a etnia, a cultura

brasileira, as diferenças regionais, a religião, o próprio sincretismo religioso dentre outros, comporão o enredo das primeiras obras do período. Consolida-se, assim, a ideia de Nação. Os sentimentos nativista e nacionalista passam a ser a característica maior da produção de nossos primeiros escritores românticos. (SOUSA, 2012, p. 118)

Na segunda aula, os métodos para explicar a segunda fase da escola literária em questão foram os mesmos porém, a caracterização para contar a história e mostrar o que acontecia no país naquele período foi outra. Utilizei uma figura de morte para contar um pouco sobre o “mal-do-século” e também citar Casemiro de Abreu, Alvares de Azevedo e Fagundes Varela.

No primeiro volume de um manual de literatura, intitulado de “Literatura Brasileira I” escrito por Maria de Fátima Coutinho Sousa destinado à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), diz que “Na 2ª Geração Romântica a qual, diferentemente da primeira, poetas e escritores passam a cantar a dor, o pessimismo, o desencanto, o tédio e a morte.”

Já na terceira e última aula referente às explicações sobre o Romantismo, após mostrar a música relacionada ao tema, foi interpretada por mim uma história em que a esposa de um fazendeiro e dono de escravos, que era a realidade da época, explicava os ideais iluministas, os revolucionários com desejos de abolição da escravatura citando Castro Alves e Sousândrade como principais autores dessa fase:

O povo ansiava por mudanças, por um novo regime - a sonhada República. Essa insatisfação, esses anseios refletiam uma realidade que estava se tornando insustentável. Consequentemente, a produção literária da época vai nos permitir “enxergar” o que estava acontecendo na sociedade brasileira. (SOUSA, 2012, p. 176)

Resultados Obtidos com as Devolutivas

A devolutiva proposta foi livre: os estudantes dividiram-se em três grupos e entraram em um acordo sobre a fase que cada equipe apresentaria. Eles escolheram a forma de devolução do conteúdo aprendido, da maneira que eles acreditavam que fosse mais clara e criativa para apresentar aos colegas.

O grupo que escolheu a primeira fase do Romantismo (indianismo) fez uma apresentação em slides explicando as características, momento histórico, autores e suas biografias. Além disso, escolheram “Iracema” escrita por José de Alencar que conta a história de amor entre a índia guerreira tabajara e Martim, um europeu colonizador, e fizeram uma dramatização sem falas, apenas com a utilização dessa obra como narração do teatro. Em seguida, declamaram um trecho da obra de Gonçalves Dias, chamada “*Canção do exílio*”:

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,

Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar sozinho, à noite
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que disfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá. (DIAS, 1847, p.02)

A equipe que apresentou a segunda fase (ultrarrromantismo) foram todos vestidos de preto simbolizando o luto. Recitaram um trecho a poesia “Meus oito anos” de Casemiro de Abreu onde ele relata a saudade de sua infância. Além disso, eles explicaram as características, momento histórico e também o motivo de os escritores daquela época morrerem tão jovens.

Já os estudantes que escolheram a terceira fase (Condoreirismo) utilizaram como referência um trecho da poesia de Castro Alves, “O Navio Negroiro”:

‘Stamos em pleno mar... Doudo no espaço
Brinca o luar — dourada borboleta;
E as vagas após ele correm... cansam
Como turba de infantes inquieta.

‘Stamos em pleno mar... Do firmamento
Os astros saltam como espumas de ouro...
O mar em troca acende as ardentias,
— Constelações do líquido tesouro...

‘Stamos em pleno mar... Dois infinitos
Ali se estreitam num abraço insano,
Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
Qual dos dous é o céu? qual o oceano?...

‘Stamos em pleno mar... Abrindo as velas
Ao quente arfar das virações marinhas,
Veleiro brigue corre à flor dos mares,
Como roçam na vaga as andorinhas...

Donde vem? onde vai? Das naus errantes
Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?
Neste saara os corcéis o pó levantam,
Galopam, voam, mas não deixam traço. (ALVES, 1870)

Após recitarem a poesia, os discentes criaram uma dramatização, encenando um escravo sendo açoitado por tentar fugir da fazenda e em seguida, o escravo consegue se soltar e realizar sua fuga.

CONCLUSÃO

Esse trabalho teve por objetivo verificar se a forma como um conteúdo é repassado e a relação entre professor/estudante influencia no interesse do discente em buscar sobre determinado assunto, e também nos resultados de aprendizagem, como por exemplo, resultados de avaliações escritas ou devolutivas em forma de trabalhos.

Tendo em vista os resultados positivos apresentados, concluímos que os estudantes sentiram-se mais à vontade quando perceberam que a técnica foi criada baseada na falta de estímulo para que eles tivessem interesse por literatura, ou seja, a curiosidade foi despertada quando os jovens perceberam que são o foco das aulas.

Futuramente, pode-se pensar em outra pesquisa relacionada a metodologias de ensino de literatura, incluindo as disciplinas de história e artes, já que essas três áreas são totalmente relacionadas, quando trabalhadas em conjunto.

REFERÊNCIAS

A abolição da escravidão no Brasil, disponível em: <http://escolakids.uol.com.br/a-abolica-da-escravidao-no-brasil--1888.htm>

DIAS, Gonçalves. **De Primeiros cantos**. Rio de Janeiro, 1847.

Estudo revela motivos para o desinteresse de estudantes pelo ensino médio. Correio Braziliense, 25 de junho de 2013, disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2013/06/25/ensino_educacaobasica_interna,373237/estudo-revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Campinas – São Paulo: 2012.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do Ensino - diferentes concepções**. Campinas – São Paulo: 1993.

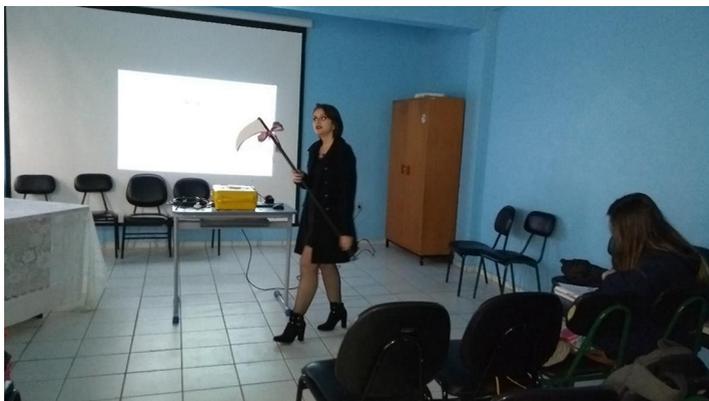
NICOLA, José. **Literatura Brasileira - das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 1998.

O navio negreiro, Castro Alves. Disponível em: <http://www.biblio.com.br/default.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/CastroAlves/navionegreiro.htm>

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio. (1999, p.52), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>

SOUSA, Maria de Fátima Coutinho. **Literatura Brasileira I**. Campina Grande: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2012.

ANEXOS



Contação da história representando a segunda fase do romantismo (Ultrarromantismo).



Contação da história representando a segunda fase do romantismo (Condoreirismo).



Devolutiva da equipe sobre a primeira fase: Iracema deu a luz à Ceará, e faleceu.



Devolutiva da equipe sobre a terceira fase: Escravo sendo açoitado por tentar fugir da fazenda.

A LINGUAGEM MUSICAL: UM PROCESSO LÚDICO E SOCIALIZADOR DE APRENDIZAGEM

Joelma de Fátima Melo¹
Renato Rodrigues²

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir a contribuição do aprendizado musical, se tratando de memória, percepção e do pensamento. A educação musical adequada e planejada auxilia na compreensão dos aspectos da nossa língua, de nossos costumes, de nossa história e de nossa realidade nacional, facilitando assim a formação do sentimento de cidadania, o enriquecimento de nossa cultura popular e, principalmente a importância de seu papel na sociedade. Esta reflexão nos mostra que a educação musical pode contribuir para promover esse desenvolvimento por meio do ensino pedagógico musical.

Palavra-chave: Música. Aprendizagem. Criança. Lúdico.

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the contribution of musical learning, it comes to memory, perception and thought. The proper musical education and planned aids in understanding the aspects of our language, our customs, our history and our national reality, thus facilitating the formation of the sense of citizenship, the enrichment of our popular culture and especially the importance of their role in society. This reflection shows us that music education can help to promote this development through musical pedagogical education.

Word-keys: Music. Learning. Child. Playful.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, 8ª fase, disciplina TCC Centro Universitário UNIFACVEST.

² Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia (UFSC), Coordenador do Curso de Pedagogia, Coordenador de Pesquisa e Extensão, Editor da Revista Synthesis, Professor da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivência: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Inúmeras teorias apontam para o surgimento da música. A mais propícia apresenta um estudo sobre a origem e a evolução da música através dos tempos.

Desde os primórdios³ a música era uma forma de comunicação entre os homens, nela expressavam-se sentimentos, emoções, momentos de perigo e religiosidade (Candé, 2001).

Segundo historiadores baseados em registros encontrados da pré-história a música foi caracterizada como uma forma de expressão dentre os homens.

As artes rupestres localizadas nas cavernas apresentam-se em forma de figuras que parecem cantar, dançar, em movimentos musicais (CANDÉ, 2001).

Baseado em Candé (2001), será apresentada, uma sequência onde é possível visualizar os primórdios do desenvolvimento da música na história.

-ANTROPOIDES DO TERCIÁRIO:

Batidas com bastões, percussão corporal e objetos entrecrocados.

-HOMINÍDEOS DO PALEOLÍTICO INFERIOR.

Gritos e imitação de sons da natureza.

-PALEOLÍTICO MÉDIO.

Desenvolvimento do controle da altura, intensidade e timbre da voz a medidas que as demais funções cognitivas se desenvolviam, culminando com o surgimento do HOMO SAPIENS por volta de 70.000 a 50.000 anos atrás.

-CERCA DE 40.000 ANOS ATRÁS.

Criação dos primeiros instrumentos para imitar os sons da natureza. Desenvolvimento da linguagem falada e do canto.

-ENTRE 40.000 ANOS A APROXIMADAMENTE 9.000 a.C.

Criação de instrumentos mais controláveis, feitos de pedra, madeira e ossos: xilofones, litofones, tambores de tronco e flautas. Um dos primeiros testemunhos musicais foi encontrado na gruta de TROIS FRÈRES, em ARIÈGE, FRANÇA, uma pintura que mostra um tocador de flauta ou arco musical. A pintura foi datada como tendo sido produzida, em cerca de 10.000 a.C.

-NEOLÍTICO.

Criação de membrafones e cordofones, após o desenvolvimento de ferramentas. Surgem os primeiros instrumentos afináveis.

- CERCA DE 5.000 a.C.

Desenvolvimento da metalurgia. Criação de instrumentos de cobre e de bronze permite a execução mais sofisticada. O estabelecimento de aldeias e o desenvolvimento de técnicas agrícolas mais produtivas e de uma economia baseada na divisão do trabalho permitem que uma parcela da população possa se desligar da atividade de produzir alimentos. Isso leva ao surgimento das primeiras civilizações musicais com sistemas próprios (escalas e harmonia).

Candé (2001) defende ainda que no aparecimento das primeiras civilizações, seus eventos foram marcados pela música que abordava temas como magia, saúde, e até mesmo política local.

Candé (2001) relata que no Período Medieval (cerca de 1450), a música distinguia-se como sacra ou profana, que consistia em uma melodia cuja sonoridade era denominada como monofônica, polifônica ou homofônica.

¹ Primórdios o momento relacionado à origem ou surgimento de alguma coisa

Nesta fase a música religiosa é definida e denominada como cantochão, sendo melodias sem acompanhamento revelando uma face livre sem acentuações nas palavras, ritmo natural, adequando-se a língua latina alicerce do canto dessa música. (Candé, 2001)

Segundo Candé (2001) as primeiras músicas polifônicas (com duas ou mais linhas melódicas), foram datadas no século IX, onde compositores partiram de experiências para a introdução de uma ou mais linhas de vozes com o propósito de acrescentar beleza e refinamento sendo denominado “organum” ou em sua forma mais antiga “organum paralelo”.

As melodias⁴ medievais consistiam em canções cujo tema relacionava-se ao ritmo natural, administrada pelos trovadores e os trovéres, poetas musicais do sul e do norte da França, e suas melodias abordavam as especificidades naturais.

O primeiro registro do encontro da música com a educação no Brasil aconteceu entre 1658 e 1661, quando, pela “Lei das Aldeias Indígenas”, foi ordenado o ensino de canto. Este não se restringia somente às músicas religiosas e incluía as canções populares como as “modinhas” portuguesas. De lá para cá, muitos são os registros de tentativas de inserção da música na educação, mas aparentemente nenhuma delas teve representação. (Candé, 2001)

Em meados do século XIX, sua presença nos currículos escolares do ensino público aconteceu pelo Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854. O documento estipulava a presença de “noções de música” e “exercícios de canto” em escolas primárias de 1º e de 2º graus e Normais (Magistério). (Candé, 2001)

Em São Paulo, o canto coral se tornou uma atividade obrigatória nas escolas públicas da então província de São Paulo com a Reforma Rangel Pestana, pela lei nº 81, de 6 de abril de 1887. (Candé, 2001)

O decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, durante a Reforma Benjamin Constant, regulamenta a instituição primária e secundária e institui o ensino de elementos de música, que deveriam ser ministrados por professores especiais para a música admitidos em concurso. Tal medida deveria ser aplicada em âmbito nacional. (Candé, 2001)

Enquanto isso, no Rio de Janeiro, a reforma Fernando de Azevedo, promulgada pela lei nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, previa o ensino de música em todos os cursos de acordo com o 1º Programa de Música Vocal e Instrumental, elaborado por músicos como Eulina de Nazareth, Sylvio Salina Garção Ribeiro e Maestro Francisco Braga. (Candé, 2001)

Mas foi durante a Segunda República, nas décadas de 1910 e 1920, que puderam ser notadas, no Brasil, as primeiras manifestações de um ensino mais organizado, caracterizado como canto orfeônico. (Candé, 2001)

Muitos acreditam que Heitor Villa-Lobos foi pioneiro nesta prática no Brasil. Mas foram os educadores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim, que atuaram na Escola Caetano de Campos, na capital paulista, e os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano, com atividades junto à Escola Complementar (posteriormente, Escola Normal) em Piracicaba, os primeiros a estabelecerem o canto orfeônico no ensino. (Brito, 2003)

O objetivo do método trabalhado por eles era renovar a educação musical oferecida pelos conservatórios e, por meio da inserção da música no sistema público de

⁴ Melodia é uma sucessão rítmica de tons em diferentes intervalos, e que é regrada pelo ritmo.

ensino, popularizar o saber musical. Essas iniciativas, de certa forma, introduziram o canto orfeônico na sociedade e fortaleceram o projeto de Villa-Lobos que aconteceria nos anos seguintes.

Neste período, o Brasil vivia o ideal nacionalista em sua plenitude. O Modernismo, que teve a figura de Mário de Andrade também como crítico musical, era uma corrente estética consolidada e que predominou no País até meados da década de 1940. Esse movimento, entre outras ideias, pregou a busca por uma identidade musical nacional.

Ao mesmo tempo (meados de 1930), as iniciativas de canto orfeônico de Villa-Lobos começavam a ser conhecidas em São Paulo, cidade onde o compositor se instalou após a chegada de uma temporada na Europa. Juntamente com outros músicos com os quais compartilhava seus pensamentos como Guiomar Novaes, Souza Lima e Antonieta Rudge, Maurice Raskin, Nair Duarte e Lucília Villa-Lobos, pianista e sua esposa, Villa-Lobos realizou cerca de 50 apresentações em cidades do interior paulista, todos com o apoio do interventor João Alberto. Seus contatos políticos tiveram grande importância em sua trajetória profissional. (Brito, 2003)

2 A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA APRENDIZAGEM

No ano 1997 foi elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo relaciona-se a auxiliar o professor na prática em sala de aula, contribuindo para que as crianças se tornem completamente cidadãos reconhecidos e conscientes de seu papel em sociedade (Brasil, 1997).

Em agosto de 2008 foi regulamentada a lei Nº 11.769 que altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

A escola enquanto mediadora do conhecimento tem como objetivo formar cidadãos críticos e transformadores, aptos para lidarem com as situações vividas no seu cotidiano. Desta forma, a música no ambiente escolar tem como base primeiramente expor à criança os elementos musicais como som e silêncio, ritmo, harmonia, melodia.

A criança na fase da formação observa e toma como exemplo qualquer atitude ou movimento do adulto, de um líder, de uma autoridade. Ela está buscando “como posso me relacionar com o mundo?” Só que nós tentamos passar para ela o que nós sabemos, com muita autoridade e muitas vezes somos incoerentes em nossas atitudes (MÁRSICO, 2001, p. 11).

Neste sentido é de fundamental importância que todos envolvidos em alguma função educativa na escola possam ter contato com a música e os elementos da musicalização infantil, a fim de fazer uso destes no dia a dia, uma vez que a criança se encontra na fase de desenvolvimento e tomará para si o exemplo de atitude do adulto.

Com isso professor e aluno fazem da sala de aula um ambiente aconchegante para o aprendizado, sendo muitas vezes o primeiro momento em que a criança entra em contato formal com a música.

A criança quando está sendo musicalizada amplia sua percepção e socializa-

ção desenvolvendo sua capacidade de concentração e raciocínio, fator importante em todas as fases de sua vida. Espera-se que deste processo surja o interesse pelo estudo formal da música, considerando que o objetivo da musicalização não será formar músicos profissionais, mas desenvolver a apreciação da mesma. Segundo Mársico (2001):

A musicalização não significa levar a criança ao estudo de um instrumento determinado, formar a criança para ser um virtuose ou qualquer coisa do gênero. (MÁRSICO, 2001, p. 26).

A linguagem musical no processo pedagógico além de apresentar a música de diferentes estilos, seus instrumentos diversos, tem como foco desenvolver na criança habilidades capazes de influenciar positivamente seu desenvolvimento social.

A possibilidade de criar aulas atraentes com o uso dos elementos musicais fará com que a criança compreenda os conteúdos trabalhados em sala, o mundo em que vive, e os fenômenos ocorridos ao seu redor.

No primeiro contato entre o professor e a música surge quase sempre a clássica pergunta. Como posso fazer uso da música em sala de aula? Essa pergunta é quase sempre feita pelos professores que atuam como polivalentes⁵.

O educador deve construir elementos que possam edificar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, visto que, enquanto formador de opinião deve buscar novos conhecimentos para trabalhar em sala de aula sendo a música um importante componente.

No entanto necessita conhecer os conceitos básicos de música, como por exemplo, o som, o ritmo, a melodia, a harmonia e os diferentes estilos. A partir desse conhecimento o professor começa a planejar a melhor forma de ensinar por meio da música. Desta forma, o uso da música em sala de aula não se dará apenas em datas comemorativas, mas propiciará o estímulo à criatividade e à apreciação por diferentes estilos musicais, valorizando as experiências sociais dos alunos com a música.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para que a aprendizagem da música seja efetiva na formação de cidadãos, é necessário que todos os alunos tenham oportunidades de participar ativamente como ouvinte, interprete compositor e improvisador dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido há uma variedade de literatura que propõe atividades diversificadas ao professor para trabalhar em sala de aula.

Na educação infantil as atividades musicais estimulam a socialização⁶, fator importante nos anos iniciais, pois neste momento a criança começará identificar o seu lugar, a respeitar a vez do outro, a ouvir o outro.

No ensino fundamental é possível um aprofundamento maior, estimulando a criança a adquirir sua própria linguagem musical, expressão corporal, habilidades de discriminar som, ritmo, espaço, tempo, harmonia, entre outros.

A linguagem musical auxilia no processo de ensino-aprendizagem e assim sendo, a criança em contato com a música desenvolverá potencialidades que serão de suma importância em sua fase escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) os blocos de

⁵ Polivalentes é a pessoa que tem a habilidade de fazer/executar várias e distintas tarefas.

⁶ Socialização é a assimilação de hábitos característicos do seu grupo social, todo o processo através do qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, assimilando a cultura que lhe é própria

conteúdos relativos ao ensino-aprendizagem de música são divididos em:

a) Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição.

b) Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.

c) A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo.

Em cada bloco de conteúdo são especificadas as potencialidades que serão desenvolvidas na criança. O primeiro bloco retrata a questão da interpretação, fator importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a partir do momento em que a música é utilizada no processo de aprendizagem a criança amplia a possibilidade de apreciação aos elementos musicais, visto que, ao fazer a interpretação do texto escrito em se tratando de música cantada, observar e registrar o contexto retratado no poema, ou seja, sentimentos, problemas sociais, acontecimentos marcantes, a vida e obra do autor trabalhada de forma divertida e descontraída pelo professor.

A música se faz presente em todos os momentos e lugares da nossa vida, desde as batidas do relógio até mesmo no cair da chuva. Sendo assim, no processo ensino-aprendizagem é necessário que se tenha essa visão, uma vez que nosso corpo é uma máquina sonora e se interage perfeitamente com os diferentes estilos musicais, tanto se interagindo como rejeitando.

No processo pedagógico a linguagem musical se torna imprescindível na aprendizagem da criança, visto que, por meio dela muitas crianças adquirem conhecimentos diversos, e através de músicas escutadas em seu contexto social (família, escola, com o acesso a mídia) esta passa a criar uma referência cultural (Mársico, 2001).

Essas músicas são vistas por muitos adultos como atos de diversão e para muitas crianças como forma de aprendizado, escutando-as com muita atenção transmitindo diversos conhecimentos extraordinários desse mundo previamente desconhecido

A criança encontra-se em fase de construção de sua identidade, através da musicalização a criança interpreta fatos sociais, fortalece as emoções e memoriza dados importantes como ao aprender a contar de zero a dez ou o alfabeto antes mesmo de ingressar na escola.

A musicalização é uma prática que auxilia no desenvolvimento da criança, tanto da vida escolar quanto em sociedade. Consequentemente mesmo um professor sem formação musical pode se apropriar dos elementos musicais e ensinar conteúdos programáticos utilizando-se de elementos da musicalização infantil, uma vez que há diversidade⁷ importante de material com atividades que podem ser utilizadas com alunos em sala de aula.

“É comum ouvir entre educadores que a música desperta a criatividade e propicia momentos em que a criança se expresse” (BRASIL, 2006, p. 24).

Muitos professores leigos musicalmente podem utilizar a linguagem musical como complemento da sua didática em sala de aula, de forma a contribuir no desenvolvimento escolar e social da criança.

A linguagem musical é empregada pelo professor adequando-se as necessidades encontradas em ensinar conteúdos sem sistematização, ou seja, conteúdos que necessitam de

⁷ Diversidade cultural são os múltiplos elementos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a religião, os costumes, a organização familiar, a política, entre outros.

didáticas diferenciadas utilizadas por meio de recursos materiais e linguagens lúdicas para sua concretização.

Desta forma professores que atuam como polivalentes não vão ensinar propriamente música, visto que, para ensinar música se faz necessário uma formação nesta área, mas vão apropriar-se de seus elementos e inseri-los ludicamente em sala de aula.

Segundo Brito (2003), o ambiente escolar é repleto de repertórios musicais sendo muitas vezes empregados de forma errada, resultando em um desinteresse por parte dos alunos.

Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão (BRITO, 2003, p. 69).

No trecho acima o autor nos leva a compreender o valor único que a música desenvolve no indivíduo, pois a música possibilita uma visão diferenciada de mundo, auxiliando-o a alargar o pensamento, a concretizar sentimentos e a ampliar habilidades.

Professores sem conhecimentos em música descobrem por meio da linguagem musical novas maneiras, até então desconhecidas, para ensinar conteúdos programáticos de maneira descontraída e divertida.

Ao mesmo tempo em que a música transpõe essa possibilidade em criar algo novo e dinâmico para uma aprendizagem, a inserção desta de maneira errada pode gerar um desconforto quando o professor perde a sua objetividade.

A musicalização enquanto linguagem pedagógica e inovadora não deve ser ministrada apenas em momentos em que o professor se encontra sem rumo, ou seja, a música deve ser vista em uma oportunidade de troca entre professor e aluno contemplando a aprendizagem.

Na educação infantil a música se tornou um recurso didático um tanto comum entre professores. O trabalho desenvolvido se remete à ludicidade em inserir, por meio de diversas linguagens os conteúdos estabelecidos, como exemplo, ao ensinar as cores o professor faz uso de diversas músicas para reforçar a memorização do tema estudado. (Brito, 2003)

O lúdico⁸ é muito importante nesta fase e a linguagem musical caracteriza-se através de brincadeiras cujo objetivo pode estar relacionado à aprendizagem contextualizada.

No ensino fundamental o lúdico quase sempre é posto de lado, os conteúdos são transmitidos por meio de livros didáticos ou apostilas. A música assume um papel diferenciado, transmitindo conhecimentos específicos estudados por eles em sala mais voltados para o desenvolvimento de habilidades motoras, memorização, concentração.

Segundo Brito (2003) a escola deve propiciar uma formação mais plena para todos os educandos e, as mudanças de paradigmas deverão sair do papel para a prática efetivamente. Muito se fala da escola formadora do cidadão mais consciente de si e do mundo, mas ainda se reforça a racionalidade na escola, ignorando que a formação plena, passa pelo desenvolvimento dos aspectos emocionais e sensíveis.

⁸ Os conteúdos lúdicos são muito importantes na aprendizagem. Isto porque é muito importante incutir nas crianças a noção que aprender pode ser divertido.

A música precisa ser vista como forma de conhecimento que possibilita modos de percepção e expressão únicos, capaz de fazer a integração entre os diversos conteúdos escolares.

Neste sentido, é fundamental que professores, coordenadores e gestores escolares desenvolvam um trabalho coletivo, ampliando a reflexão sobre a importância e a inclusão da música na prática educativa.

A gestão escolar democrática deve ter uma visão integradora do ambiente no qual a instituição está inserida, levando em consideração as características de cada faixa etária, as perspectivas culturais e educacionais, associadas aos conteúdos de cada modalidade do conhecimento presente no currículo escolar. A música faz parte da cultura e não pode estar ausente na busca pela melhoria da qualidade da educação escolar.

A gestão participativa se assenta, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a construir um empenho coletivo em torno de sua realização. (MÁRSICO, 2001, p. 22).

A linguagem musical estimula a memória verbal e escrita, visto que uma canção pode ser o relatório de uma leitura, e as notas ensejam o mesmo significado das palavras. Amplia seu repertório de palavras e a sua visão de mundo, não com repetições monótonas, mas com conhecimento que fazem parte de sua vida e por meio da apropriação de bens culturais produzidos socialmente. Brito (2003) deixa bem claro que memorizamos melhor o que tem significado importante para a nossa vida, e também aquilo que está associado aos nossos interesses e necessidades.

Este mesmo autor sugere que a atenção e a percepção⁹ são funções fundamentais, que se encontram na base do desenvolvimento das demais capacidades de modo que o raciocínio, a memória e a imaginação, não se estabelecem e não operam sem essa participação efetiva.

Há também outro fator de grande importância na educação infantil, a escuta. Escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, ou seja, detalhar e tomar consciência do ato sonoro.

Enfim, nesse pequeno estudo, compreendemos que as crianças ao se apropriar da linguagem, fica apta a organizar sua percepção e memória, e é capaz de tirar conclusões a partir das suas próprias observações e fazer deduções e, assim, conquistar todas as potencialidades do pensamento. Ao nomear algo, ela estará analisando e passando a usar palavras para designar e resolver problemas relacionados ao seu mundo, por intermédio de experiências de todo o gênero humano.

Com base na concepção de que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita bem como da musical é resultado do processo de educação, e, por acreditar que a música é um dos meios mais adequados para essa mediação de ensino.

A musicalização deve ser vista como uma educação em si, e não, uma pré-educação. Devem ser valorizados seus objetivos, conteúdos e métodos próprios, de forma que as crianças possam se apropriar da herança cultural deixada pela humanidade,

⁹ Percepção é a função que permite ao organismo receber, elaborar e interpretar a informação que chega do meio circundante através dos sentidos.

desenvolvendo suas funções psíquicas. Segundo Brito (2003) é neste período de novos aprendizados que se reorganizam e reforçam as conexões entre as células do cérebro humano. Novas conexões e sinapses são formadas à medida que novos conhecimentos são adquiridos.

A música no contexto da Educação Infantil, quando é trabalhada de forma lúdica e dinâmica, com professores comprometidos, traz experiências gratificantes para as crianças e constitui um elemento inestimável para a sua formação e desenvolvimento, permitindo-lhes a sua apropriação sem reservas, porque a música não deve ser um privilégio de alguns, mas de todo ser humano. (Brito, 2003)

Se por um lado os estudos sobre os prováveis benefícios extra-musicais da música parecem fomentar argumentos promissores para a educação musical, sobretudo em um país como o nosso que luta pela inserção da música como disciplina obrigatória na educação básica, os mesmos estudos transformam a música em um meio e não em um fim em si.

A música tem valor próprio e há muitas razões que justificam sua inserção na escola. Em primeiro lugar, a música constitui uma importante forma de comunicação e expressão humana e praticamente todos os povos do mundo possuem algum tipo de música.

Em segundo lugar, a música carrega traços de história, cultura, e identidade social, que são transmitidos e desenvolvidos através da educação musical.

Em terceiro lugar, o fazer musical da aula de música envolve diversas formas de aprendizagem contidas em atividades como audição, canto, representação, reprodução, criação, composição, improvisação, movimento, dança e execução instrumental entre outras.

Todas estas atividades auxiliam no desenvolvimento da inteligência musical. Além disso, no exercício dessas formas de aprendizagem os alunos podem ter uma sensação de realização pessoal, de bem estar e de prazer.

Para Mársico (2001) a socialização dos bons resultados obtidos, com o uso da música como ferramenta didática, estimulará os educadores do Ensino Fundamental a desenvolver outro olhar, mais receptivo e de crença para as práticas educacionais que envolvem a musicalidade. Estas práticas se aproximando do conhecimento científico e ganharão credibilidade, ao mesmo tempo em que motivarão educadores que enxergam a arte como uma possibilidade para crescimento cognitivo.

A música é uma linguagem universal e em diversos momentos da história contribuiu para o aperfeiçoamento do comportamento humano e os seus benefícios não devem ser privilégio de poucos, afinal a música é um bem cultural produzido pela humanidade e deve ser voltada para ela mesma, principalmente para base social que se concentra na educação.

É claro que, nem em todos os espaços, nem em todos os aprendizes vai ser possível obter uma colheita satisfatória de resultados. Alguns problemas são enfrentados, como falta de estrutura física para algumas tarefas, a má receptividade de profissionais que lidam diretamente com o planejamento e a própria resistência de poucos educandos, por se tratar de uma prática diferenciada das que habitualmente estão acostumados a vivenciar.

Como proposta de construção autônoma de avaliação, o educando pode ser levado à composição de letras com conteúdos trabalhados e que possa registrar o conhe-

cimento construído ao longo da prática pedagógica.

Movimento este que traz bons resultados realizado individualmente ou em coletivo, sendo que este último os resultados podem ser melhores a partir do momento que o professor terá, ao conhecer bem a sua turma, condições de reunir em grupos diferentes alunos que já tenham uma intimidade maior com esse processo.

Cabe ao professor avaliar a habilidade que o aluno/grupo vai desenvolver para organizar dados relativos ao conteúdo solicitado. A composição motiva a criatividade, inspira a produção de novos materiais e o seu sucesso torna o educando mais receptivo para novos desafios.

A prática faz o professor perceber que na sala de aula existem muito mais habilidades e possibilidades, quando se é enxergado ao realizar uma verificação convencional.

A composição como avaliação se aproxima de outra prática musical que são as paródias. Este é um recurso muito utilizado em sala de aula desde a educação básica até o Ensino Superior, como elemento alternativo e dinâmico na construção do conhecimento. Podem ser criadas pelos alunos ou até mesmo trazidas pelo professor com letras já direcionadas ao conteúdo planejado.

É essencial a orientação, para que o aluno não escolha palavras aleatórias, mas faça relações para que o ouvir da música proporcione a conexão das expressões e contextualização fácil e agradável. Ao trabalhar corretamente com a paródia o aluno não apenas aprende o conteúdo específico de uma disciplina, mas também desenvolve facilidades mais globais como a escrita e a leitura.

3 CONCLUSÃO

O presente trabalho se desenvolveu a partir de uma necessidade encontrada por muitos professores em inserir linguagens e recursos lúdicos em conteúdos programáticos auxiliando o desenvolvimento social da criança. A linguagem musical contribui significativamente no processo de ensino-aprendizagem, pelo qual essas transformações acontecem de maneira natural e descontraída.

A inserção da música em ambiente escolar desenvolve habilidades como, ordenação motora, concentração, memorização, amplia criatividade e principalmente a relação entre o homem e o mundo.

O professor ao compreender a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança perceberá que a música pode contribuir para que a aprendizagem seja significativa e tenha resultados animadores e gratificantes, e que recursos musicais podem e devem ser usados em sala de aula, mesmo por professores leigos em música.

Diversas são as literaturas que propõem atividades por meio da música, gerando grande interesse por parte do professor.

A musicalização em espaço escolar não está focalizada na formação de músicos ou compositores, mas sim no despertar na criança o interesse em compreender as características da música e aprender a apreciar diferentes estilos musicais. E, possivelmente, o professor perceberá que as habilidades cognitivas, bem como a aprendizagem terão grande estímulo com o lúdico de todas as atividades.

Desta forma, como todo conteúdo trabalhado em sala deve partir do conhe-

cimento prévio da criança, o professor quando utilizar a linguagem musical deve valorizar e estimular a troca de vivências musicais, para que a aprendizagem seja plena e satisfatória para o desenvolvimento.

A prática musical estimula a percepção, a memória e a inteligência desenvolvendo no “ser” a capacidade de assimilação de conteúdos por meio da sensibilidade. O lado afetivo-emocional, quando tocado, contribui para a construção do conhecimento à base da motivação, principalmente quando o educando consegue relacionar letras e sons, trabalhados junto à música com a realidade cognitiva construída em sala.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V.3. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CANDÉ, R. **Historia Universal da Música**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÁRSICO, L. O. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

RODRIGUES, R. GONÇALVES, J. C. **Procedimento de Metodologia Científica**. 7. ed. Lages: Papervest, 2014.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REALIDADE ESCOLAR DE PROFESSORES E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucimar Prim¹
Graziela Raupp Pereira²

RESUMO

O presente artigo sobre Educação Inclusiva no Brasil tem como objetivo promover algumas reflexões sobre a realidade escolar dos professores e dos alunos com deficiência no Ensino Fundamental. As propostas de reflexão estão voltadas para que se compreenda o sentido da Inclusão Escolar, a atuação dos professores e dos alunos com deficiência e como se sentem diante da realidade vivenciada nas escolas públicas de vários Estados brasileiros. O artigo trata das dificuldades que os professores enfrentam ao receber os alunos com deficiência; das dificuldades que os alunos sentem ao serem inseridos no ensino regular quando não são assistidos como deveriam ser. A falta de capacitação profissional e de materiais que servem de recursos no ensino e na aprendizagem deixa a comunidade escolar insatisfeita. São abordados pontos como acessibilidade dos alunos, acessibilidade tecnológica, avaliação e os benefícios da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Professores; Pessoa com deficiência; Deficiências; Diferenças.

ABSTRACT

This article on Inclusive Education in Brazil aims to promote some reflections on the school reality of teachers and students with disabilities in elementary school. The reflection proposals are aimed at understanding the meaning of School Inclusion, the role of teachers and students with disabilities and how they feel in the face of the reality experienced in public schools in several Brazilian states. The article deals with the difficulties that teachers face when receiving students with disabilities; the difficulties that students feel when they are inserted in regular education when they are not assisted as they should be. The lack of professional training and materials that serve as resources for teaching and learning leaves the school community dissatisfied. Points such as student accessibility, technological accessibility, assessment and the benefits of school inclusion are addressed.

Keywords: Inclusive Education; Teachers; Disabled person; Disabilities; Differences.

¹ Graduada em Pedagogia Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (UNISUL); graduada em Letras Português/Inglês (UNISUL); Pós-graduada em Matérias Pedagógicas (FACVEST); Pós-graduada em Gestão Escolar (FMP); Mestranda em Ciências da Educação (UNIGRENDAL). RA: 0001008023

² Doutora em Educação, pela Universidade de Aveiro, Portugal. Pesquisadora Científica dos Grupos: (i) de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade, (ii) do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual - EDUSEX/CNPq/UDESC e (iii) do Laboratório de Educação Sexual - LabEduSex/CEAD/UDESC. Membro do Núcleo Inter(trans)disciplinar de Educação, Sexualidade, Saúde e Cultura(s) - NIESC, que engloba os programas e projetos de extensão e pesquisa PROETNO e NEXUS&SEXUS, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo sobre Educação Inclusiva no Brasil tem o propósito de promover algumas reflexões sobre a realidade escolar dos professores e dos alunos com deficiência no Ensino Fundamental. O principal objetivo é mostrar como os professores e alunos com deficiência se sentem quando o ensino e a aprendizagem não estão de acordo com a Proposta da Inclusão. São objetivos também: Sensibilizar a comunidade escolar para que se perceba que o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência deve ser levado a sério e promover a acessibilidade desses alunos dentro da escola, para que cada pessoa possa se locomover e utilizar as dependências sem constrangimentos é fundamental para o exercício da cidadania de todos.

A metodologia foi com base em pesquisas bibliográficas e a fundamentação está alicerçada na legislação brasileira. Não se tem a pretensão de ensinar aos professores como eles devem agir ou conduzir o seu trabalho no dia-a-dia da escola, mas sim apontar alguns caminhos que poderão servir como reflexão sobre o entendimento do que é Educação Inclusiva e também sobre o trabalho dos docentes.

O tema referente à Educação Inclusiva mostra a realidade escolar dos professores e alunos com deficiência e surgiu diante da observação in loco durante mais de vinte anos de vivência dentro de ambientes escolares. As passagens por diferentes escolas e diferentes funções dentro dessas escolas possibilitaram conhecer alegrias e tristezas da inclusão escolar. As alegrias são por conta da socialização, na qual todos ganham quando aprendem a respeitar as diferenças uns dos outros. As tristezas foram e são inevitáveis quando se percebe que as escolas ainda não estão preparadas para acolher a pessoa com deficiência.

2. COMPREENDENDO A REALIDADE ESCOLAR DOS PROFESSORES E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Por meio de leituras sobre a Educação Inclusiva, não é difícil constatar que a realidade é parecida em vários estados brasileiros. Trocam-se os atores, mas a cena e o enredo continuam o mesmo nos diferentes estados desde o ano de 2009, no qual diversos autores publicaram resultados de suas pesquisas³. Pesquisadores pedagogos, especialistas, mestres e doutores com atuação na educação nos municípios dos estados da Bahia e Sergipe pesquisaram a realidade da inclusão em algumas escolas públicas estaduais das capitais Salvador (Bahia) e Aracaju (Sergipe), bem como em alguns municípios da Bahia – ambos estados do nordeste brasileiro.

Nos diferentes estados do Brasil, quase uma década após a pesquisa dos autores do nordeste, são visíveis as poucas mudanças práticas que ocorreram em prol da Educação Inclusiva. O avanço foi mais voltado para a teoria e a aceitação dos alunos nas escolas do que para os recursos e capacitação dos profissionais.

A Educação Inclusiva foi pensada e está em desenvolvimento para ajudar não somente as pessoas portadoras de deficiência, mas para melhorar a sociedade que as acolhe. A fim de facilitar o entendimento sobre Educação Inclusiva é interessante ressaltar a definição de Montoan (2015), que de uma forma geral diz que Educação

³ DÍAZ, Félix et al. Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador. EDUFBA, 2009.

Inclusiva é uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Sabemos que nem sempre foi assim e que o preconceito imperava na sociedade até bem pouco tempo atrás. As famílias que integravam alguém portador de deficiência acabavam excluindo-o de todas as atividades e eventos. As pessoas portadoras de deficiência eram vistas como incapazes, como incômodo, como castigo divino para as famílias. Não é difícil imaginar o sofrimento dos deficientes numa sociedade preconceituosa, que já excluía a mulher, submetendo-a a inferioridade mesmo sem portar deficiência alguma, por isso é possível imaginar o quanto excluía grosseiramente aqueles que mais precisavam de ajuda. Muitas pessoas portadoras de algum tipo de deficiência eram internadas em manicômios ou trancafiadas em casa. Pouco se sabia sobre como ajudar na aprendizagem daqueles considerados deficientes.

Deficientes, pessoas com deficiência, pessoas com Necessidades Especiais, Portadores de Deficiência – Como falar? Segundo Cynthia Prata Abi-Habib⁴, na Revista Digital Tendência Inclusiva (2017), a terminologia correta é pessoas com deficiência, afirmando que “Na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência⁵, ficou decidido que o termo correto a ser utilizado seria ‘pessoas com deficiência’.” Os autores dos artigos estudados ainda utilizavam o termo Portadores de Necessidades Especiais por ser este o termo utilizado antes da mudança, em 2009.

A terminologia Pessoa com Deficiência foi determinada em 2009, porém em 1990, em Jomtien, na Tailândia, já havia acontecido a Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁶, na qual, também, já se procurava soluções para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, através das portas das escolas.

Em 1994, através de Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial⁷, em Salamanca, na Espanha, reuniram-se representantes de diversos países e várias organizações internacionais com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Os direitos das pessoas com deficiência também são assegurados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996, no capítulo V, Art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

Em julho de 2015 foi sancionada a Lei 13.146 que instituiu a Lei Brasileira

⁴ Cynthia Prata Abi-Habib é formada em Direito, Pós Graduada em Direito Educacional. Mãe de autista de alto funcionamento é membro e uma das fundadoras da AsaTea - MG (Associação da Síndrome de Asperger no Transtorno do Espectro do Autismo de Minas Gerais) e luta pela inclusão do jovem autista de alto funcionamento no ensino superior/profissionalizante e no mercado de trabalho através de ações de conscientização e eventos.

⁵ DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe conferiu o art. 84, inciso IV, da Constituição, e considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007; Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. <acesso em 26 de janeiro de 2018, as 18 h e 19 min.>

⁶ Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm <acesso em 26 de janeiro de 2018, as 18 h e 32 min.>

⁷ Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/> <acesso em 26 de janeiro de 2018, as 18 h e 40 min.>

de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) a fim de garantir os direitos e a dignidade das pessoas com deficiências.

Em dezembro de 2017 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministro da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento deve nortear os currículos e as atividades do Ensino Infantil e Fundamental. Em relação à Educação Inclusiva, a BNCC (2017, pp. 15-16) busca a equidade e “exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos”, entre eles podemos citar os indígenas, as pessoas que não puderam estudar na idade própria e pessoas com deficiência. O documento reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular.

Após o breve histórico da ascensão da Educação Inclusiva torna-se possível discorrer sobre algumas reflexões que fazem parte da realidade da Inclusão Escolar. Segundo o Portal Educação⁸ “Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental.” Os documentos asseguram os direitos das crianças com deficiência, como podemos constatar:

A legislação também obriga as escolas a terem professores de ensino regular preparados para ajudar alunos com necessidades especiais a se integrarem nas classes comuns. Ou seja, uma criança portadora de deficiência não deve ter de procurar uma escola especializada. Ela tem direito a cursar instituições comuns, e é dever dos professores elaborar e aplicar atividades que levem em conta as necessidades específicas dela. No caso da alfabetização para cegos, por exemplo, o aluno tem direito a usar materiais adaptados ao letramento especial, como livros didáticos transcritos em braille para escrever durante as aulas. De acordo com o decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, o Estado deve oferecer apoio técnico e financeiro para que o atendimento especializado esteja presente em toda a rede pública de ensino. Mas o gestor da escola e as Secretarias de Educação e administração é que precisam requerer os recursos para isso. (PORTAL EDUCAÇÃO, 2018)

Diante de tal afirmação podemos garantir a Educação Inclusiva dos alunos com deficiência nas escolas públicas? Infelizmente ainda não, pois esta é apenas a expectativa, sendo a realidade ainda diferente daquela sonhada desde 1994, através de Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha. Os alunos são inseridos nas escolas, mas a falta de preparo dos professores ainda impede o desenvolvimento mais profundo dos alunos com deficiência. Quando nos deparamos com o discurso “A legislação também obriga as escolas a terem professores de ensino regular preparados para ajudar alunos com necessidades especiais a se integrarem nas classes comuns” podemos perceber que a realidade não está correspondendo às expectativas. O relato de Lopes⁹ (2017) em seu artigo Professores Interlocutores e Educação de Surdos: a Inclusão na Rede Estadual Paulista¹⁰ confirma

⁸ Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/.../o-que...inclusao-escolar/71911> <acesso em 30 de janeiro de 2018, as 16 h e 40 min.>

⁹ Mara Aparecida de Castilho Lopes é Doutora em Educação, Docente do Departamento de Ensino Básico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. maracastlo@hotmail.com

¹⁰ <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000400007>

que a realidade da inclusão escolar está distante da Educação Inclusiva que se pretende:

Entretanto, o despreparo dos professores regentes para promover o desenvolvimento de todos os seus alunos também suscita a necessidade de maiores investigações no âmbito da formação de professores para o ensino na diversidade; e, para além do aspecto formativo, também caberia analisar se as particularidades diferenciadas de alunos surdos e ouvintes de fato exigiriam a presença de dois professores, pois o fato de que o professor interlocutor esteja subjugado a outro professor denota uma aparente incapacidade de ser ele próprio o docente. (2017, Revista Brasileira de Educação Especial, vol.23 no.4)

Quem são os culpados pelo despreparo dos professores? São considerados culpados todos aqueles que estejam envolvidos com a escola, mas que não se posicionam em prol da educação inclusiva de qualidade, ou seja, toda a comunidade escolar que não cumpre com o seu dever de reivindicar por melhores condições de trabalho, de acessibilidade, de recursos materiais e pedagógicos, de capacitação profissional, de integração com as famílias, de uma inclusão social na qual os alunos com deficiência participem das atividades e sintam-se realmente incluídos no processo.

A escola apresenta sua parcela de culpa por não exigir profissionais capacitados, as Secretarias de Educação por não oferecer cursos de capacitação, os familiares dos alunos com deficiência por aceitarem qualquer tipo de trabalho pedagógico do professor, o próprio professor quando não busca capacitação e atualização, as Equipes de Atendimento Educacional Especializado quando não realizam os atendimentos necessários para orientar os professores. Os orientadores educacionais, os supervisores e a equipe pedagógica da escola também apresentam culpa quando não assistem as aulas e elaboram os relatórios necessários, enviando para os setores competentes a fim de amparar os alunos com deficiência e seus professores.

Muitos professores do Ensino Fundamental são admitidos em caráter temporário e apresentam medo de reivindicar ajuda, aceitando “trabalhar” com alunos de diferentes comportamentos e diferentes ritmos de aprendizagem; eles têm medo de perderem o emprego ou serem vistos como incapazes. Indépende se são professores efetivos ou admitidos em caráter temporário, alguns vão trabalhando conforme acham que dá, pois não podem prejudicar os alunos que não apresentam diagnósticos através de laudos médicos, em detrimento dos alunos com deficiência.

Na Educação Inclusiva podemos encontrar professores com nível elevado de consciência, que querem exercer um bom trabalho e não conseguem por falta de condições. Alguns professores ficam até doentes por não conseguirem exercer com maior qualidade o seu papel. Os docentes sentem angústia por não poder contribuir mais na aprendizagem do aluno com deficiência e o sofrimento vai gerando desconforto, tristeza e frustração. Esse tipo de sentimento vai fazendo o professor sentir desânimo pelo seu trabalho e muitos deles acabam se afastando para cuidar da própria saúde.

A comunidade escolar precisa colaborar com os professores, buscando auxílio para ajudá-los nas dificuldades do seu trabalho na Educação Inclusiva. Os docentes não são super-heróis, são profissionais que produzem muito, sem que possa se contabilizar todos os resultados, pois são inúmeros, incontáveis. Os professores se deparam todos os dias com desafios e problemas e precisam de tempo para resolvê-los. O tempo não para; não espera pelo professor que tem uma classe de alunos para atender, para ensinar,

com atividades para corrigir, planos de aula para elaborar, pesquisas de atualização e capacitação profissional, e ainda sua própria vida e saúde para cuidar no pouquíssimo tempo que lhe resta.

E o professor tem tempo para a sua própria família, sendo que o dia possui 24 horas e a maioria das horas são dedicadas em função do seu desempenho profissional? Na maioria das vezes não tem. Muitos filhos de professores apresentam baixo rendimento na escola e os próprios colegas professores ainda fazem comentários do tipo “Filho de professor e não recebe ajuda em casa!” ou “Casa de ferreiro e o espeto é de pau!”. Alguns professores se dedicam tanto para ensinar os filhos dos outros e não têm tempo para ensinar seus próprios filhos. É claro que isso não é unanimidade, mas é uma triste realidade na vida dos profissionais da educação.

A maioria dos professores do Ensino fundamental não sabe como lidar com um aluno com deficiência; não sabe lidar com as dificuldades de aprendizagem e não sabe manusear os materiais indicados para os diferentes tipos de deficiência, quando a escola os recebe. Os professores precisam de capacitação profissional. Sem contar que uma parte dos professores não apresenta conhecimentos de informática e tecnologia, outra parte sabe lidar com o computador sendo capaz de digitar textos, elaborar tabelas, mexer nas redes sociais, pesquisar nos sites de busca, mandar e receber e-mails, mesmo com certa dificuldade consegue dar os comandos aos aparelhos, fazer downloads e com isso facilitar o seu trabalho.

A descrição problemática da sobrecarregada vida profissional dos professores, aqui descrita, não significa desmerecimento dos profissionais; ao contrário, significa reconhecimento das limitações e dos problemas que cada um deles passa, merecendo investimento por parte do Ministério da Educação, com finalidade de aprimorar e repensar a carga horária dos profissionais da educação em geral. Os professores trabalham muito e não têm tempo para organizar e elaborar as atividades com excelência. Felizes são os administradores dos Estados e municípios que já estão pensando na hora-atividade e no investimento financeiro desses profissionais, mas é uma minoria que recebe, pois nem todos os professores são contemplados nesse plano.

Saindo da reflexão sobre as mazelas que sofrem os professores da Educação Inclusiva vamos refletir sobre os alunos com deficiência. Como se sentem esses alunos? Como eles se sentem na sala de aula? Sentem prazer em estar inseridos no ambiente escolar, convivendo com pessoas diferentes? Gostam dos professores? Se sentem realmente parte do processo de aprendizagem?

O papel da escola regular é incluir e não apenas inserir. A inclusão passa pelo afeto, pela participação, pelo desenvolvimento social ou cognitivo. Cada aluno é diferente e aprende conforme o seu ritmo. Benczik (apud in Diaz, 2009, p.250) aponta o estilo de professor que mais se aproxima das necessidades do aluno com TDAH . Segundo ele o professor indicado é aquele que revela ser:

- democrático, solícito e compreensivo;
- otimista, amigo e empático;
- capaz de dar respostas consistentes e rápidas para o comportamento inadequado da criança, não manifestando raiva ou insultando o aluno;
- bem organizado;
- flexível e que tenha capacidade para manejar os vários tipos de

- tarefas, revelando criatividade;
- objetivo e capaz de descobrir meios de auxiliar o aluno a atingir a sua meta. (Benzik apud in Diaz et al, 2009, p.250)

Sabemos que os professores com tais características não são apenas indicados para trabalhar com alunos com TDAH, mas sim para com todos os diferentes alunos de uma classe escolar. Diante disso é importante ressaltar que acima de tudo o equilíbrio emocional deve permanecer. Um professor precisa manter o seu equilíbrio diante das situações problemáticas sem afetar os seus alunos.

O objetivo desse texto não é ensinar um jeito de trabalhar as diferenças, mas apontar caminhos para se trabalhar com as diferenças de cada aluno. Somos diferentes e temos diferentes necessidades. A busca pela compreensão e tolerância ajuda a todos, pois evoluímos quando aprendemos a sermos pessoas melhores, mais solidárias, mais críticas e construtivas. Convivemos todos os dias com as diferenças, sejam elas de pensamentos, atitudes, gostos, crenças, ritmos, linguagens, etnias, entre tantas... Precisamos aprender a conviver com elas a fim de vivermos melhor em sociedade.

A “inclusão” de um aluno com deficiência sem os recursos adequados para se trabalhar com ele pode tornar-se exclusão, ou seja, o aluno fica excluído dos demais, das atividades, das conversas, da integração. Inúmeras reflexões a respeito das mais diversas formas de inclusão e exclusão renderiam páginas e páginas, mas refletimos sobre a escola e alguns tipos de deficiências, de como é necessário dominar o assunto sobre cada uma delas.

A comunidade surda, inclusão de alunos com deficiência no ensino superior – relação acesso e permanência; a inclusão linguística no contexto escolar; a percepção das famílias sobre o familiar com deficiência; o território – lugar como ponto de partida para a inclusão social; a convivência com a diversidade quando a criança com deficiência intelectual é incluída na escola, são assuntos para reflexão na Educação Inclusiva. Diaz et al (ibidem), traz a tona esses assuntos e aponta direções de como se trabalhar tais diferenças e deficiências no âmbito escolar. Ao longo da obra os textos dos autores trazem informações e reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas, bem como o papel da avaliação, que precisa ser ressignificada.

O processo de ensino e de aprendizagem do Ensino Fundamental precisa ser reorganizado, respeitando-se os ritmos e capacidades. As atividades escolares precisam ser contextualizadas, pois os alunos de uma mesma turma não são iguais. A prática pedagógica precisa ser inclusiva. Os currículos precisam ser adaptados, os professores necessitam de capacitação e informação.

A UNESCO publicou material voltado para a formação dos professores no ano de 2004, referente a Educação Inclusiva. O site do MEC (Ministério da Educação e Cultura) também disponibiliza materiais didáticos alternativos para os alunos com deficiências visuais e auditivas, porém pouco se sabe sobre os recursos disponíveis. As Secretarias de Educação dos municípios, com seus setores responsáveis, nem sempre repassam as informações como deveriam e os docentes não encontram amparo para exercer suas atividades com maior qualidade no ensino.

As frustrações são tanto da parte dos professores como dos alunos com deficiência, das famílias que não percebem a aprendizagem, da comunidade escolar que se sente impotente diante da situação de inércia. Os alunos acabam se sentindo excluídos devido ao sistema de ensino que favorece apenas aos alunos que são ouvintes, que podem falar,

se movimentar, calcular e responder as expectativas do sistema excludente. Quando o professor explica os conteúdos de cada disciplina escolar, oferecendo uma dinâmica à turma, na qual nem todos podem entender ou participar, ele está excluindo o aluno que não consegue acompanhar o ritmo dos outros.

Nas aulas de Educação Física muitos alunos com deficiência ficam excluídos. As atividades são pensadas para aqueles que conseguem correr e se movimentar rapidamente. As famílias, juntamente com a escola, são fundamentais no processo de aprendizagem dos alunos. No capítulo IV, art. 27 da Lei 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) podemos constatar que as pessoas com deficiência estão claramente amparadas pela Lei, mas na realidade o direito à educação de cada aluno com deficiência não está sendo devidamente respeitado.

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Lei 13.146/2015)

A acessibilidade dos alunos com deficiência dentro da maioria das escolas é precária. As portas dos banheiros são empecilhos para que alunos cadeirantes consigam entrar. Os alunos sentem-se constrangidos ao ter que pedir ajuda aos professores ou para algum funcionário para ser conduzido fora da cadeira de rodas para o banheiro. Geralmente o condutor fica esperando do lado de fora até que o aluno com deficiência termine de urinar ou defecar para tirá-lo do banheiro. Muitos alunos evitam ir ao banheiro, mesmo sentindo vontade, pois se sentem envergonhados de ter que depender de alguém para ajudá-los numa situação na qual poderiam ter acesso e realizar suas necessidades fisiológicas sozinhos. A acessibilidade está assegurada na Lei 13.146/2015, nos Art. 3º e 8º, mas a realidade aponta o descumprimento da Lei.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte,

à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (Lei 13.146/2015)

Infelizmente, sabemos que na maioria das Unidades de Ensino o direito à acessibilidade não é respeitado. Faltam rampas, calçadas adequadas, banheiros adaptados, mobílias, bebedouros e tantos outros elementos que facilitem o acesso à vida escolar dos alunos com deficiência. Tantas são as falhas da sociedade que demora em agilizar o acesso para a permanência desses alunos. É necessário repensar, organizar as estruturas, integrar, incluir de fato as pessoas nos diversos ambientes. Os alunos com deficiência no Ensino Fundamental percebem, sentem, afloram, estão evoluindo, querem mais autonomia, pois estão caminhando para a adolescência.

No Ensino Fundamental as crianças ou adolescentes com deficiência demonstram mais a sua sexualidade e precisam receber as orientações referentes para que saibam cuidar do corpo, mantendo-o saudável. Alguns alunos com deficiência podem apresentar um comportamento ao qual os demais alunos da turma não estão acostumados a presenciar, tais como mexer nos órgãos sexuais, tirar a roupa, imitar cenas que presenciaram ou assistiram em filmes ou vídeos. O professor necessita manter a tranquilidade e conduzir a atenção do aluno para alguma atividade que seja interessante para ele, a fim de que modifique a atitude na presença dos outros, porém nem sempre isso acontece com naturalidade. Muitos professores enfrentam dificuldades extremas quando isso acontece.

A parceria entre família e escola é importante em todos os aspectos. A diversidade da sexualidade também precisa ser respeitada. A comunidade escolar não poderá excluir os alunos que se sentem diferentes e não apresentam comportamento padrão de menino ou menina do mesmo sexo, herdados culturalmente, ou seja, que não apresentam gostos e atitudes das meninas ou meninos do mesmo sexo. Diaz et al (2009, p. 208) afirma que “Toda pessoa com deficiência é uma pessoa íntegra na sua sexualidade. É necessário que os pais de portadores de necessidades especiais não rotulem seus filhos como incapazes ou imaturos. Com uma equipe profissional adequada faz-se necessário à elaboração de estratégias.” É bom lembrar que antes de 2009 utilizava-se o termo portadores de necessidades especiais para as pessoas com deficiência, por isso encontramos na literatura com tal termo.

Deficiências como autismo, deficiência mental, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no contexto escolar, deficiência visual e surdo-cegueira, transtornos comportamentais, síndrome de Down, entre outras são abordadas por diversos autores com o posicionamento de que os alunos com tais deficiências são capazes de aprender, o que não quer dizer que seja no mesmo ritmo dos demais colegas da turma. Cada um aprende de acordo com suas possibilidades e ritmo.

Outro ponto para se refletir é sobre a classe hospitalar no mundo, ou seja, escolas nos hospitais para atender alunos que precisam ficar internados. Segundo Diaz et (2009, p. 275) o Brasil conta com um número reduzido de escolas em hospitais. Ações das políticas públicas precisam ser direcionadas para atender alunos que precisam aprender

e não perderem o ano letivo ou ficarem prejudicados por não conseguirem acompanhar os conteúdos escolares.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Finalizando as reflexões sobre Educação Inclusiva podemos facilmente identificar pontos pesquisados pelos autores que são pertinentes para a educação inclusiva de todo o Brasil. Infelizmente ainda não contamos de fato com uma inclusão que contemple a pessoa portadora de deficiência em todos os aspectos. Não contamos com uma educação inclusiva que contemple nem mesmo aquele aluno, dito “normal” que tem ritmo diferente dos demais na sala de aula; se ele não trouxer um diagnóstico médico, acabará entrando no sistema numérico de avaliação, e dificilmente será avaliado de forma diferenciada.

Não podemos negar os benefícios da socialização dos alunos na educação inclusiva. Toda a comunidade escolar ganha com a inclusão. Os alunos aprendem a respeitar as diferenças, se tornam mais tolerantes com o seu próximo, evitam a prática de bullying, são solidários nas dificuldades, percebem que suas habilidades podem ajudar os outros. É preciso que o foco seja mais nas potencialidades do que nas deficiências. Existe a necessidade de mais investimento nos materiais pedagógicos para os alunos e na formação dos professores, daí sim, a educação inclusiva dará um salto de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABI-HABIB, Cynthia Prata. **Deficiente, Pessoa com Deficiências, Pessoas com Necessidades Especiais, Portadores de Deficiência – Como falar, afinal?** Disponível em: <<https://www.tendenciainclusiva.com.br/single-post/2017/01/08/COMO-FALAR-AFINAL>>. acessado em: 26 jan. 2018.

BENCZIK, E. B. P. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> < Acesso em 31 de janeiro de 2018, às 21 h e 14 min.>

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> acessado em: 31 jan. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca>>. Acessado em: 26 jan. 2018

BRASIL. **O que é Educação é Inclusão Escolar?** Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/.../o-que...inclusao-escolar/71911>> acessado em:

30 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> acessado em: 26 jan. 2018

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien – 1990.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acessado em: 26 jan. 2018.

DÍAZ, Félix et al. **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador. EDUFBA, 2009.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho. **Professores Interlocutores e Educação de Surdos: a Inclusão na Rede Estadual Paulista.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol.23 n 4 Marília out./dez. 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000400007>

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? Por quê? Como fazer?** 1 reimpressão. São Paulo : Summus , 2015.

PIRES, Graça. **Um novo jeito de se fazer Escola com Amor.** 2ª ed. Florianópolis: Letra Editorial, 2017.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: NAS TRILHAS DE UM PANORAMA HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

Ana Paula Mabilia¹

Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos (ARANHA, 2006, p. 19).

Contudo situamos sobre a história da alfabetização na educação brasileira, bem como seus métodos, situando acontecimentos econômicos, sociais, políticos, culturais e educacionais que influenciaram um processo marcado pela complexidade, passando por períodos e mudanças. Entendemos que alguns aspectos ocorridos nos processos educacionais brasileiros são de relevada importância para esta pesquisa.

Compreendemos a importância do contexto e salientamos primeiramente que o tema história da alfabetização, como relata Mortatti (2010, p. 6), é “[...] um dos mais significativos objetos de estudo no campo da educação”. Partimos, portanto, do princípio do historiar a educação brasileira desde o século XVI até o século XXI, para poderemos adentrar à história da alfabetização e seus métodos, segundo Mortatti (2010, p. i), “[...] num país como o Brasil” em que “estudar alfabetização é um dever”.

O alfabetizador deveria ter, por obrigação, o conhecimento da história da educação, com ênfase em sua área, pois isso lhe permitiria obter conhecimento o suficiente para auxiliá-lo no enfrentamento de problemas encontrados no cotidiano escolar onde atua, reconhecendo que muitos desses entraves são históricos e precisam ser superados.

Sabendo da relevância de cada acontecimento, procuramos sintetizar alguns, buscando os que incidem sobre o tema abordado nesta dissertação. Paiva (2007, p. 42) entende que: “Ora escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social”. As situações enfrentadas no cotidiano escolar são diferentes, pois as pessoas mudam suas opiniões, formas de trabalhar e de enfrentar os desafios apresentados, que logicamente aparecem de maneira que legitimem os fatos e contribuam para a intervenção social por meio da ação e intenção de cada educador. Contudo, nem sempre os desafios são superados.

A educação desenvolvida no Brasil durante os três séculos de colonização foi limitada a alguns filhos de colonos mais abastados e a índios aldeados que estavam sob a tutela da igreja. Até meados do século XVIII, as bases do que se ensinava na Colônia consistia nos métodos da educação jesuítica.

Passamos pelo período colonial, e com ele os primeiros educadores de nosso país. Nas palavras de Lopes, Filho e Veiga (2007, p. 17), não se trata de uma educação formal e pública, pois se ensinava “[...] apenas doutrinas e bons costumes cristãos”, embora não deixe de ser, “[...] acima de tudo uma escola que nascia junto ao povo brasileiro”.

Para domar e reprimir o povo, era necessário alfabetizar de acordo com a cultura portuguesa dominante. Para os índios, as letras eram ensinadas com o intuito

¹ Pedagoga, Mestre – UNIFACVEST.

de que a catequese obtivesse sucesso, abandonando-se pretensões de educar os gentios como se educava os filhos dos cristãos. Sendo assim, os colégios passam a recolher os missionários.

Em 8 de abril de 1546, por exemplo, Martinho Lutero colocava que “[...] o fiel devia ler a bíblia para se colocar em contato com Deus”. Contra a palavra de Lutero, ícone do Protestantismo, a Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) realizou a defesa da tradição oral, determinando que apenas teólogos autorizados poderiam ler e interpretar o Antigo e o Novo Testamentos. Isso colocou mais uma vez o poder nas mãos de quem interessava à ICAR, sendo então feita a distribuição e reprodução da sociedade burguesa.

Iniciava-se, assim, o período Jesuítico (1549-1759), com a chegada de Padre Manoel de Nóbrega, em 1549, para sua missão de converter os índios à religião católica, juntamente com o aprender a ler, escrever, contar e cantar.

Esse período foi importante para a formação da história da educação do povo brasileiro. De acordo com Caron (2007, p. 46), “[...] a influência jesuítica marcou a educação, a catequese, a cultura e a vida social política do povo brasileiro, foram elementares as contribuições da consolidação do cristianismo junto à cultura brasileira”. A educação desde os tempos coloniais vem sendo estabelecida através do poder. De acordo com Paiva (2007, p. 43), “[...] desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler e escrever”. Não se pensava em uma transformação da sociedade, mas sim em induzir comportamentos “adequados” aos índios.

As escolas, por sua vez, foram construídas e frequentadas pelos filhos da classe dominante, pois somente estes ocupariam cargos de elevada importância, contribuindo, assim, para dominação da sociedade burguesa.

Segundo Paiva (2006, p. 130), o ensino estabelecido pelos jesuítas se preocupava mais com “[...] exercícios de erudição e retórica, e a maneira de analisar os textos não propiciava o desenvolvimento do espírito crítico”, deixando a vida e o cotidiano comum de lado, afastando o ensino real.

O currículo escolar era orientado pelo Ratio Studiorum, ou seja, o plano de estudos dos jesuítas, ou manual, publicado em 1599 (PAIVA, 2006). A seriedade do documento tratava tanto da metodologia aplicada quanto das responsabilidades. Como explica Caron:

As normas e práticas do Ratio Studiorum, de 1599, são os da ortodoxia, seguindo-se com a máxima fidelidade a tradição e os textos canônicos autorizados pela igreja, a partir do Concílio de Trento. Este documento define uma disciplina rígida, exige o cultivo da atenção e da perseverança do aluno nos estudos- qualidades de caráter consideradas essenciais ao cristão leigo e, mais ainda, ao futuro sacerdote (CARON, 2007, p. 47).

Após a expulsão dos jesuítas (1759), iniciou-se a reforma educacional pomalina, de 1760 a 1808. Esse período foi marcado pela educação em forma de aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica.

A metodologia de ensino, sob o comando do Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo) orientava-se, segundo Ribeiro (2003, p. 30), “[...] no sentido de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa”. Nesse sentido, segundo a mesma autora, “[...] as técnicas de leitura

e escrita se fazem necessárias, surgindo, com isto, a instrução primária dada na escola, que antes cabia a família”.

Em 1808, iniciou-se o período Joanino. De acordo com Aranha (2006, p. 221): “Quando a família real chegou ao Brasil, existiam as aulas régias do tempo de Pombal, o que obrigou o rei a criar escolas, sobretudo superiores, a fim de atender às necessidades do momento” e, em 1810, por ordem de D. João, fundou-se a primeira biblioteca em terras brasileiras.

A origem da estrutura do ensino imperial, composta por três níveis, acaba representando um rompimento com o ensino jesuítico colonial, e com relação ao ensino primário. Ribeiro (2003) ressalta, no entanto, que o sistema adotado “[...] continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever)”.

Iniciando o período imperialista e sendo conquistada a independência brasileira em 1822, acelerou-se o processo em andamento. Segundo Vilella (2007, p. 98), “[...] algumas medidas seriam tomadas em relação à instrução”. Para firmar nossa primeira Constituição, em 1824, foi instalada uma Assembleia Constituinte e Legislativa com o objetivo de organizar a educação nacional.

No período da Proclamação da República (1889), Ribeiro (2003, p. 57) aponta a continuidade do processo estabelecido, enfatizando que: “A instrução primária continuou constituída de aulas de leitura, escrita e cálculo”, mas não há dados estatísticos que definam quantas pessoas eram atendidas nesse sistema, sabe-se apenas que cerca de um décimo da população era contemplada efetivamente, conforme destaca Ribeiro (2003). O que se ressalta na literatura era a preocupação em eliminar as ideias jesuíticas da educação nacional.

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Na continuidade do histórico sobre a educação brasileira, com ênfase na alfabetização, destacamos a Constituição de 1824, que determinava instrução gratuita primária para todos os considerados cidadãos, de acordo com o proposto no Art. 179, § 32 daquela Lei magna. Ao final do Império, no entanto, havia muitos cursos e escolas normais com quantidade insatisfatória para a conveniência do Brasil, indicando a pouca preocupação pela educação naquele momento político (RIBEIRO, 2003).

Diante desse contexto, em que:

A proposta de formação de professores contida na Lei Geral de 1827 não tivera desdobramentos concretos, mas, a partir desse novo instrumento legal, cada província deve se responsabilizar pela organização e administração de seus sistemas de ensino primário e secundário (VILELLA, 2007, p. 104).

Compreender a criação de novas instituições e o início dessas formações requeria bom senso, pois, para admissão na escola, as condições morais eram maiores. Exemplo disso é o Artigo 4º da Lei nº 10, de 4 de abril de 1835, ao estabelecer que, “[...] para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração e saber ler e escrever” (BRASIL, 1985).

Como boa parte dos educadores, nesse momento, iria aderir a uma perspectiva pedagógica que tentava articular um discurso de modernização às práticas de ordenamento de caráter conservador-ins-truir, nessa concepção, significava ‘moldar’, ‘conscientizar’, ‘conformar o cidadão para o exercício da cidadania’ (VILLELLA, 2007, p. 116).

Caminhando nesta compreensão, novidades metodológicas e outros modelos de escolas começavam a ser adotados por colégios famosos da época, como o Abílio Cezar Borges, o Menezes Vieira, o Rangel Pestana e o Mr. Köpk (VILLELLA, 2007, p. 116).

Se, por um lado, as novidades se tornam referências, por outro, o desenvolvimento das escolas primárias passou por um processo de descentralização político administrativa, prejudicando seu progresso. Como explica Faria Filho (2007, p. 138), “[...] em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas” sem nenhuma ligação com o Estado.

De acordo com Arcanjo:

Conforme esta lei, os meninos aprenderiam a ler, a escrever, as quatro operações, os números decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica, proporcionando à sua compreensão; ou seja, conforme a compreensão de cada um de acordo com a sua idade, preferindo a leitura da Constituição do Império e da História do Brasil. As meninas, além de ler, escrever, realizar as quatro operações, aprenderiam a costurar, bordar, cozinhar e demais atividades domésticas (ARCANJO, 2010, p. 47-8).

Observa-se uma característica inerente a esse processo, que mantém o sistema de exclusão, domesticação ou dominação que vem se desenvolvendo desde a chegada dos primeiros colonizadores às terras brasileiras. Em outras palavras, os sistemas educacionais implantados vão caracterizando mecanismos de exclusão, muito comum na época, visto que os meninos poderiam ter no currículo escolar mais opções. Quanto às meninas, competia-lhes a aprendizagem de serviços domésticos e seu preparo ao bom desempenho de sua função social de mulher, o que significava estar pronta para ser esposa e dona de casa, exercendo suas atividades com excelência e a devida obediência (VILLELLA, 2000).

Parece incontestável a intenção destas instituições, chamadas de escolas separadas, pois os homens seriam formados para a vida profissional e as mulheres para o papel de uma excelente dona de casa.

As escolas normais apareceram no contexto brasileiro a partir da terceira década do século XIX. Com o Decreto Lei n. 8.530, cada província deveria ser responsável pelo próprio sistema de ensino. Teve-se como escola pioneira nesse novo empreendimento a de Niterói, no Rio de Janeiro, criada com o objetivo de formar professores para atuarem no magistério, no ensino primário e secundário.

À época, a realidade e consciência moral eram tão valorizadas que Villella (2007, p. 106), reflete: “Para a admissão na escola, as exigências recaíam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua própria formação intelectual”.

Com o Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881, ficou determinado que, no:

Artigo 2º: O curso de Ciências e Letras se comporá das seguintes matérias: Introdução Religiosa, Português, Francês, Matemática Elementar, Corografia e História do Brasil, Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica e Direito Natural e Público, Economia Social e doméstica, Pedagogia e Metodologia.

Artigo 3º: O curso de Artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos de Agulha (para alunas). (DECRETO nº 8.025, 16/03/1881, Art. 1º, 2º, 3º). (VI-LELLA, 2007, p. 106).

Notamos uma preocupação na qualidade do ensino, porém com um currículo excessivamente amplo, garantindo ao professor a formação da disciplinada, sendo este responsável pela função de conduzir todo esclarecimento que a população da época necessitasse, transmitindo esses conhecimentos para todos. Portanto, esse profissional teria que ter uma índole pura e consistente, atendendo às exigências legais para tal na escola Normal.

Na década de 1870, a precariedade dos espaços escolares estava divergindo com os objetivos de uma escola primária de qualidade, como a imprensa da época destacava:

Como o professor é pobre e escasso o ordenado, instala a escola numa saleta qualquer, contando que seja barata e lhe absorva o ordenado. A título de mobília procura dois ou três bancos de pau, uma cadeira para si, uma mesa onde ao menos possa encostar os cotovelos e tomar notas, um pote e uma caneca, e aí dentro 20,30, ou 40 crianças, tendo por único horizonte as frestas sombrias de uma rôtula e durante quatro ou cinco horas diárias martirizam os ouvidos e as cordas vocais da laringe em insólito berreiro, respirando ar viciado e poeira, arruinando a saúde, cansando a inteligência, matando a vontade de aprender, a natural curiosidade infantil e a paciência [...]. O resultado é tornar-se a escola o mau sonho das crianças [...] (Editorial de A Província de São Paulo, 13/01/1876 apud VIDAL e FARIA e FILHO, 2005, p. 50).

Essa situação, segundo Vidal e Faria Filho (2005), “[...] vai perdurar ainda por muitos anos”. Somente em 1876 foi inaugurada a primeira escola, nos moldes americanos, com carteiras, salas e janelas. Ainda, segundo os mesmos autores:

[..., as] propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade de se construírem espaços próprios para a Lógica e Direito Natural e Público, Economia Social e doméstica, Pedagogia e Metodologia.

Artigo 3º: O curso de Artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos de Agulha (para alunas). (DECRETO nº 8.025, 16/03/1881, Art. 1º, 2º, 3º).

Contudo, longe de ser um espaço físico ideal, onde o ensino se perpetua e o ambiente propicia a aquisição do conhecimento, viu-se a importância da ampliação e construção de espaços que atendessem às demandas pedagógicas como condição mes-

ma de realização de sua função social específica (VIDAL, FARIA FILHO, 2005, p. 51), pois os educadores ensinavam em ambientes precários e de difícil acessibilidade.

No final do século XIX, começam a ser divulgadas propagandas a respeito do método mútuo no Brasil, tendo este como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor. Dentre as condições materiais necessárias, destacaram-se: a existência de um amplo espaço, um professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados. Satisfeitas estas necessidades, seria possível instruir até mil alunos em uma única escola. “O tempo de aprendizagem das primeiras letras seria bastante abreviado, pois os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas” (SANTOS, 2001, p. 1).

Esse método foi utilizado na escola normal e intensificou o interesse em disciplina, praticando uma vigilância “sem punição”, como se fosse um controle pacífico para a sociedade, particularidade que Villela (2007, p. 107) coloca como “[...] características que se encaixam perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador”, justificando a persistência em tal método.

O sistema cativou um expoente número de defensores, os quais seguiam fielmente o método. No decorrer das experiências, porém, percebeu-se a inviabilidade da aplicação e eficácia do mesmo. Sendo assim:

As discussões sobre o método mútuo, ao incidirem sobre a organização da classe, sobre a necessidade de espaços e de materiais específicos para a realização da instrução na escola sobre a necessidade de formação dos professores e, finalmente, ao estabelecerem o tempo e a questão econômica como elementos basilares do processo de escolarização, acabaram de contribuir para a afirmação inicial, mas nem por isso menos fundamental, da especificidade da escola e da instrução escolar, a qual, daí por diante, não mais poderia ser concebida nos marcos (materiais, espaciais, temporais) da educação doméstica (FARIA FILHO, 2007, p. 142).

Com o passar do tempo, o uso do método, que tinha o propósito de intensificar a organização dos conteúdos (com materiais didáticos, livros, cadernos, quadro-negro, auxiliando assim o professor no atendimento de várias crianças ao mesmo tempo), foi dando lugar a outros, considerados melhores.

A partir de 1870, começaram a ser divulgadas as ideias do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi, conseqüentemente do “método intuitivo”, tendo Rui Barbosa como um dos seus principais defensores:

O ‘método intuitivo’ deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana. Ancorados nas tradições empiristas de entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, sobretudo na forma como foram divulgadas por Pestalozzi, os defensores do método intuitivo chamaram a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar (FARIA FILHO, 2007, p. 143).

Esse método foi trabalhado até a década de 1930, de acordo com Faria Filho

(2007, p. 143), considerando o aluno como sujeito no processo de ensino e aprendizagem, sendo professor e aluno mediadores nessa metodologia.

A Escola Nova surge desqualificando os aspectos da escola tradicional,

Da mesma forma que a escrita, a escolarização da leitura repousou num movimento de impregnação das práticas escolares pelas práticas culturais e sociais historicamente constituídas. E a forma apropriada de ler também tendeu a ser normatizada a partir de mudanças nas relações espaciais, materiais, temporais e sociais estabelecidas no interior da escola primária (VIDAL, 2007, p. 504).

Como afirma o mesmo autor, “[...] até o fim do século XIX, a alfabetização acontecia por meio de repetição de letras isoladas, com repetição e com textos memorizados” (VIDAL, 2007, p. 506).

Em 1889, iniciou a primeira República – que se estendeu até 1930, regime no qual a escolha dos governantes era controlada pela elite. Segundo Aranha (2006), esse momento histórico começou com um golpe de Estado que colocou fim à monarquia, em 15 de novembro de 1889. Durante o período em questão, segundo Arcanjo (2010, p. 63): “Ministérios relacionados com a educação foram extintos e criados outros de acordo com as influências políticas e econômicas da época”.

Se antes a leitura em voz alta era considerada ideal, nos anos 1920 a silenciosa era bem vista pelos alfabetizadores. Vidal (2007, p. 506) esclarece que, “[...] logo, o domínio da leitura silenciosa possibilitava ao indivíduo o acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência individual”.

A leitura em silêncio era bastante valorizada pelos professores, levando-os a visitarem com seus alunos a biblioteca da escola para que os mesmos pudessem desfrutar de momentos de leitura. A “revalorização das bibliotecas escolares permitia um uso mais largo do espaço da escola pelo corpo discente e docente, assim aproximando o ato de ler e escrever” (VIDAL, 2007, p. 507).

Com as transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas à época, surgiu o discurso escolanovista, nos anos 1930, contribuindo para alterar a cultura escolar, com muitas mudanças sendo colocadas em prática.

Sob a concepção da Escola Nova, foi estabelecido que a educação é o único elemento para uma sociedade democrática, respeitando a individualidade do outro, na formação de um cidadão atuante e democrático:

Nesse contexto, educadores da escola nova introduzem o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Os intelectuais escolanovistas produzem obra abundante e pretendem remodelar o ensino brasileiro, mas suas considerações dependem da produção estrangeira, faltando uma análise mais profunda de nossa realidade (ARANHA, 2006, p. 198).

Em 1932, foi lançado um manifesto, liderado por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, entre outros, solicitando escolas para todos e com o objetivo de “[...] contribuir para a construção de aprendizagens significativas” (SAVIANI, 2010,

p. 205).

O período é reconhecido como de muita luta e afirmação da prática pedagógica significativa, pois o poder queria separar sujeito e educação, travando verdadeira batalha com os intelectuais que pretendiam promover o fim do domínio da elite sobre o sistema educacional brasileiro.

[...] a ideologia da Escola Nova, ao longo de sua história foi se transformando e se adaptando de acordo com o processo de transformação da sociedade capitalista e com as apropriações teóricas dos próprios educadores liberais que buscaram respostas aos desafios de seu tempo (ZOTTI, 2004, p. 20).

Contudo, embora a Escola Nova tenha um discurso inovador e libertador, buscando uma escola democrática, não atingiu seus objetivos, nem tão pouco conseguiu mudar a realidade da escola primária. Pode-se dizer que o caminho percorrido pelo idealizador Teixeira foi complexo e tortuoso, e seus precursores continuam na busca incessante por melhorias na educação brasileira e por uma sociedade igualitária, sem exclusões e com ensino de qualidade para todos.

TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS: NA MIRA DA ALFABETIZAÇÃO

Em 1889, com a Proclamação da República brasileira, foram iniciados os preparativos para a expansão da rede escolar e a alfabetização do povo. No entanto, “[...] a reforma Benjamin Constant, de 1891 orientada por princípios de liberdade e laicidade do ensino, gratuidade da escola primária e descentralização do sistema educacional” (MOLL, 2001, p. 20), sem teve avanços significativos e problemas de resoluções teóricas, fracassou em seus propósitos.

O período em questão foi marcado por vários acontecimentos, como a Primeira Guerra Mundial, cujos efeitos foram sentidos na educação e contribuíram para fortalecer a ideia do ensino como direito público. Surgiram também muitas propostas de reforma, tendo como principais, o escolanovismo, o positivismo e a separação de igreja e Estado.

O positivismo representa uma corrente de pensamento filosófico, sociológico e político que se manifestou no século XIX na França. Tinha como compreensão o conhecimento científico original e seu principal idealizador foi o pensador francês Auguste Comte. De acordo com o positivismo, as superstições, religiões e demais ensinamentos teológicos devem ser ignorados, por não contribuírem com a ascensão da humanidade. Foi dirigido especialmente aos militares, principais simpatizantes do movimento. Aranha (2006, p. 300) esclarece que “[...] não por acaso os dizeres da nossa bandeira ‘Ordem e Progresso’, resultam da inspiração positivista”, criada por Raimundo Teixeira Mendes no ano de 1889.

As influências positivistas foram de um impacto considerável na educação, mas a grande parte de um ideário de ensino livre nem sequer foi implantada. Para a mesma autora: “No Brasil, o positivismo influenciou as medidas governamentais do início da República e, na década de 1970, por ocasião da tentativa de implantação da escola tecnicista” (ARANHA, 2006, p. 206).

Tanto a forma de fazer política e literatura foram fortemente marcadas pelo positivismo inspirado nas ideias de Augusto Comte, que ainda há vestígios imbricados nos sistemas educacionais brasileiros neste início de milênio.

A Igreja Católica, podemos afirmar, reagia de forma negativa a todas as iniciativas das novidades positivistas. No período relatado, de difícil reconstrução política e educacional, Aranha (2006, p. 299) sintetiza que “[...] o operariado precisava de um mínimo de escolarização e começaram as pressões para a expansão da oferta de ensino”. A situação era grave, já que na década de 1920 o índice de analfabetismo atingira a alta cifra de 80%.

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública (MORTATTI, 2004, p.1).

No decorrer dos tempos, os métodos utilizados foram sendo substituídos e a disputa está cada vez mais incomplacente, porém, a confusão de métodos é o centro dos problemas enfrentados pelos alfabetizadores que não possuem claramente um conhecimento sobre os principais deles utilizados no Brasil.

Embora isso, a escola estabeleceu-se como instituição que prepara, por meio da leitura e da escrita, os cidadãos para a vida. Como aponta Chartier (2011, p. 57): “De certo modo, aquele que sabe ler não poderá jamais pensar, sentir, imaginar o mundo como antes, nem compartilhar as formas de crer, de fazer e de pensar como aquele que não aprendeu a ler”.

Refletindo, portanto, no dia a dia das crianças que não conseguem aprender a ler, por diversas circunstâncias, “[...] é importante reconhecer o quanto estes sujeitos sofrem na escola pela dificuldade com a leitura, fator predominante em suas vidas escolares”. E nesse esforço, a escola abandona a criança para construir o aluno” (VIDAL e FILHO, 2005, p. 70).

A partir de 1900, o método silábico passou a ser usado no Brasil, com cópias e mais cópias, pois,

O método silábico, da leitura de cor é absurdo em relação às finalidades antigas. Isso significa que a própria leitura tem uma história. Toda a década de 1990 está ocupada em tirar conclusões do que se tornou em pouco tempo uma evidência (CHARTIER, 2011, p. 60).

Devido às pesquisas, pudemos entender que no campo da educação não existe certo ou errado, apenas a busca do professor pela forma adequada de alfabetizar seu aluno. Neste aspecto, Soares reforça:

Método, no campo da educação e do ensino, sempre foi entendido como modo de proceder, como conjunto de meios de orientar a aprendizagem em direção a um certo fim, como sistema que se deve seguir no ensino de um conteúdo (SOARES, 2003, p. 118)

Esta forma de pensar em alfabetização e logo já querer um método para tal, segundo Soares, precisa ser revista, pois a concepção de alfabetização vai muito além disso, transforma, portanto “[...] é incorreto afirmar que Paulo Freire criou um método de alfabetização” (SOARES, 2003, p. 118).

No sistema silábico, o processo ocorre com “famílias silábicas”, formando palavras com as sílabas conhecidas anteriormente, integrando o método sintético, que vai da letra para a sílaba, dela para a frase e depois para os textos, ou seja, um processo que se desenvolve do maior para o menor - da menor unidade, a letra, até chegar num todo complexo que é o texto.

Os métodos utilizados até os anos 1990 pareciam confusos ao professor alfabetizador e as batalhas entre eles poderiam causar transtornos na rotina escolar:

Até meados dos anos 1990, cartilhas de alfabetização, especialmente as ‘antigas’, não eram objeto de investigação prestigiado na pesquisa em Educação no Brasil. Vivia-se, ainda, certo clima de euforia decorrente da disseminação da teoria construtivista, que demandava esforços por parte dos pesquisadores no sentido de compreender os problemas de alfabetização de acordo com a psicogênese da língua escrita e elaborar propostas de intervenção na prática docente alfabetizadora, por meio de uma ‘didática construtivista’, a qual, por sua vez, implicava abandonar-se cartilhas, por serem consideradas empecilhos ao processo de construção do conhecimento a respeito da língua escrita, por parte dos alfabetizadores (MORTATTI, 2004, p. 13).

As cartilhas inicialmente tiveram sua contribuição. Posteriormente, foram sendo menosprezadas por educadores, porém os livros didáticos que utilizamos em sala de aula têm certa inspiração nas mesmas, deixando de possuir as lições de “decoreba”, mas com muitas características convergentes.

Retomando o histórico da alfabetização, os anos 1940 foram marcados pelas ações do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que empreendeu reformas no ensino, regulamentadas por diversas leis e decretos assinados de 1942 até 1946, denominadas Leis Orgânicas do Ensino.

A reforma teve como base a renovação, e trouxe aspectos como a diminuição do analfabetismo. Ainda de acordo com Aranha (2006):

Nos termos da lei, a influência do movimento renovador se fez presente, estipulando o planejamento escolar, além de propor a previsão de recursos para implantar a reforma. Também foi dada a atenção à estrutura da carreira docente, bem como à condigna remuneração do professor (ARANHA, 2006, p. 307).

A partir da reforma educacional do ministro Capanema, em 1942, foram criados os cursos profissionalizantes, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ambos com o objetivo de profissionalizar a população de baixa renda, proliferando as escolas que “classificam socialmente” (ROMANELLI, 2000, p. 166).

Contudo, afirma Zotti que:

A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto Lei nº 8.529 de 02/01/1946) foi a primeira iniciativa concreta do governo federal para este nível de ensino e entra em vigor num momento de crise política, como o fim do Estado Novo e o retorno à democracia (ZOTTI, 2004, p. 11).

Até 1946, conforme Zotti (2004), o Brasil carecia de diretrizes nesse contexto educacional, portanto caracterizando desinteresse do governo e da população em geral de investir nas escolas primárias, sendo este um começo para a obrigatoriedade do ensino primário.

Sobretudo, com inserção de várias transformações, a importância da Lei Orgânica para a alfabetização ser efetivada. Aranha (2006, p. 307) destaca que:

A reforma do ensino primário só seria regulamentada após o Estado Novo, em 1946, com a introdução de diversas modificações. A criação do supletivo de dois anos, por exemplo, foi importante para a diminuição do analfabetismo, atendendo os adolescentes e adultos que não tinham se escolarizado (ARANHA, 2006, p. 307).

Após a queda do Estado Novo, foi aprovada a Constituição de 1946, que, de alguma forma, pretendia restabelecer os valores democráticos e republicanos. No entanto, com o golpe dos militares, ela acabou sendo revogada, e mais tarde substituída pela Constituição de 1967. No contexto em questão, “[...] a doutrina de segurança nacional justificou todo tipo de repressão, desde cassação de direitos políticos, censura da mídia, até prisão, tortura, exílio e assassinato, tornando a escola um lugar de medo e desestabilidade” conforme explica Aranha (2006, p. 296).

Houve reformas no método de ensino, e o receio de demonstrar ideais adversos ao regime fizeram com que se promovesse a implantação de nova grade curricular a ser acatada pelos professores da época.

O analfabetismo assumia grande proporção, fazendo com que o regime adotasse o programa MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). A intenção desse Programa era a de alfabetizar jovens e adultos, maiores de 18 anos, com a proposta de reduzir as taxas de analfabetismo da época e melhorar a situação dos analfabetos brasileiros como um todo.

A partir de 1978, inicia-se o período de transição democrática. Silva (2010, p. 5) considera que o “[...] momento de transição do governo militar para o civil foi muito rico, pela emergência de movimentos sociais e de produção cultural”.

Na Constituição de 1988, o ponto de maior relevância para a área de alfabetização refere-se ao,

Plano Nacional de Educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país (ARANHA, 2006, p. 324).

Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de Lei nº 144/2005, que amplia a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, garantindo o acesso às crianças a partir dos 6 anos de idade.

Ao percorrer a história da educação, como lembra Aranha (2006, p. 327), “[...] podemos constatar que, em todas as épocas, a escola foi seletiva, um privilégio de poucos”. De acordo com a referida autora,

Pesquisa recente nos mostrou que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente metade da população jovem e adulta brasileira (ARANHA, 2006, p. 348).

Vivenciamos nestas primeiras décadas do século XXI o paradigma emergente de mudanças. Aquele modelo de alfabetização que estava em desenvolvimento na sociedade contemporânea foi sendo modificado, isto porque, hoje, tudo acontece muito rápido. Para essa mudança, faz-se necessário compreender as várias facetas do aluno que recebemos em sala de aula. Além disso, há necessidade de conhecer as dificuldades desse aluno, e mesmo não sendo professor alfabetizador dos anos iniciais, é importante desenvolver a consciência de que ele precisa ser alfabetizado nos três primeiros anos de escolarização.

Pelas pistas que possuímos do mundo que espera nossos jovens, só sabemos que será muito diferente do presente, com inevitável mudança de paradigma(s). Se melhor ou pior, impossível prever. Apenas precisamos não permanecer como espectadores, mas tomar nas mãos o desafio de construir o novo (ARANHA, 2006, p. 364).

Levando em consideração o papel de educadores, temos a obrigação de construir um conhecimento mais abrangente, pois a escola necessita cumprir sua função social. Como entende Freire (1991, p. 126): “Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos”.

A alfabetização é um processo complexo, mas que dignifica o ser humano. A respeito disso, Bicudo pontua que a dimensão da alfabetização está em

[...] evitar que sejamos excluídos de um processo civilizatório amplo e construtivo da nossa realidade. É por isso que não basta ser alfabetizado em língua materna. É preciso, também, ser alfabetizado em ciências, nas tecnologias e nas artes (BICUDO, 1999, p. 31).

O termo alfabetização significa, segundo Soares (2003, p. 15), “[...] o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Portanto, trata-se de adquirir competências para compreender o processo e desenvolver as habilidades necessárias para esse domínio.

Porém, esses conceitos se modificam:

A utilização do termo ‘alfabetização’ consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização; e, a partir das décadas finais desse século, passou a ser utilizado tanto em sentido amplo (‘alfabetização matemá-

tica', 'alfabetização digital', dentre outros) quanto em sentido mais restrito específico: 'ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita'. Ao longo do século XX, ainda ampliou-se a abrangência do fenômeno/ termo/conceito, passando a incluir a alfabetização de jovens e adultos, além de crianças. A partir da última década do século XX esse termo/conceito para a ser discutido em sua relação com o termo/conceito 'letramento (escolar)', propondo-se, ou substituição daquele termo/conceito por este, ou complementaridade entre ambos (MORTATTI, 2004, p. 8).

Entende-se, segundo Mortatti (2004), como um padrão brasileiro a necessidade de conceituar a alfabetização nas distintas direções. Este é um processo histórico na definição de finalidades e dos conceitos utilizados na educação.

Aqui temos um pouco de todo esse processo, mas se faz algo muito maior nos tempos posteriores, todavia estamos na luta por uma educação de qualidade para os nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CARON, Lurdes. **Políticas e práticas curriculares: Formação de Professores de Ensino Religioso**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC_SP, 2007, 354p.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. 606p.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 5. ed. Mediação, Porto Alegre, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, série educação, 2004.

_____. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Campinas SP: Revista Brasileira de Educação. Editora Autores Associados, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos, **História da educação Brasileira: a organização escolar** 19. ed. Campinas: SP, autores associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores

Associados, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas** São Paulo: Contexto, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO Luciano Mendes de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO PSICÓLOGO COM FAMILIARES DE PACIENTES COM INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA

Claudia Waltrick Machado Barbosa¹
Amanda Venson Gonçalves²
Antônio Elízio Pazeto³
Rita de Cassia Bleichvel⁴

RESUMO

O objetivo deste artigo foi analisar o papel do psicólogo no acompanhamento de pacientes renais crônicos que estão à espera de um doador e seus familiares, considerando todas as demandas que o paciente apresenta, seja no âmbito social, físico e emocional. No transplante de rim, percebe-se a relevância dos fatores psicológicos e sociais para o receptor. O diagnóstico da insuficiência renal crônica representa várias alterações na vida do paciente e de sua família. O tratamento da doença implica em uma rotina monótona e invasiva, capaz de gerar alterações físicas e psicológicas. Portanto, este estudo se pauta em conhecer as principais contribuições do psicólogo junto aos familiares de pacientes em tratamento. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, de abordagem qualitativa. Foram participantes desta pesquisa três sujeitos que possui algum membro da família em situação de fila de espera para transplante renal.

Palavras-chave: Doação de órgãos. Representatividade emocional. Família. Pacientes renais crônicos. Psicologia.

¹ Psicóloga e Pedagoga pelo Centro Universitário UNIFACVEST. Especialista em Psicoterapia Familiar e de Casais pela Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu (UNIGUASUL). Especialista em Didática do Ensino Superior (EAD) pelo Centro Universitário UNIFACVEST e Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Professora no Centro Universitário UNIFACVEST.

² Psicologia, Centro universitário UNIFACVEST

³ Pedagogia, Letras, Doutor.

⁴ Letras, Mestre.

THE IMPORTANCE OF THE PSYCHOLOGIST'S WORK WITH RELATIVES OF PATIENTS WITH CHRONIC RENAL FAILURE

Claudia Waltrick Machado Barbosa¹

Amanda Venson Gonçalves²

Antônio Elízio Pazeto³

Rita de Cassia Bleichvel⁴

ABSTRACT

The aim of this article was to analyze the role of the psychologist in the follow-up of chronic renal patients who are waiting for a donor and their families, considering all the demands that the patient presents, whether in the social, physical and emotional spheres. In kidney transplantation, the relevance of psychological and social factors for the recipient is perceived. The diagnosis of chronic renal failure represents several changes in the life and his/her family. The treatment of the disease implies a monotonous and invasive routine, capable of generating physical and psychological alterations. Therefore, this study is based on knowing the main contributions of the psychologist with the relatives of patients undergoing treatment. This is an exploratory research, of a qualitative approach. Six subjects who have some family member in a waiting line for kidney transplantation were participants in this study.

Keywords: Organ donation. Emotional representation. Family. Chronic renal patients. Psychology.

¹ Psicóloga e Pedagoga pelo Centro Universitário UNIFACVEST. Especialista em Psicoterapia Familiar e de Casais pela Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu (UNIGUASUL). Especialista em Didática do Ensino Superior (EAD) pelo Centro Universitário UNIFACVEST e Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Professora no Centro Universitário UNIFACVEST.

² Psicologia, Centro universitário UNIFACVEST

³ Pedagogia, Letras, Doutor.

⁴ Letras, Mestre.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a realização de transplante de órgãos começou em 1964 no Rio de Janeiro e é regulamentada pela Lei 9.434 de 4 de fevereiro de 1997 e pela Lei 10.211 de 23 de março de 2001. Ambas determinam que a doação de órgãos e tecidos possa ocorrer em duas situações: de doador vivo com até 4º grau de parentesco, desde que não haja prejuízo para o doador, e de doador morto, que deve ser autorizada por escrito por um familiar de até 2º grau de parentesco. No Brasil 86% dos transplantes são realizados pelo Sistema Único de Saúde – SUS, com a verba do governo, ou seja, nem o doador e nem receptor precisam pagar pelas operações. Esse fato coloca o Brasil no segundo lugar ranking de países com maior número de transplantes por ano, atrás apenas dos EUA (ABTO,2018).

A doação de órgãos ou de tecidos é um ato pelo qual manifestamos a vontade de doar uma ou mais partes do nosso corpo para ajudar no tratamento de outras pessoas. A doação pode ser de órgãos (rim, fígado, coração, pâncreas e pulmão) ou de tecidos (córnea, pele, ossos, válvulas cardíacas, cartilagem, medula óssea e sangue de cordão umbilical). A doação de órgãos como o rim, parte do fígado e da medula óssea pode ser feita em vida (ABTO, 2018).

O transplante de órgãos humanos e a doação de órgãos são temas polêmicos que têm despertado interesse e discussões em várias comunidades. A falta de esclarecimento, o noticiário sensacionalista sobre tráfico de órgãos, a ausência de programas permanentes voltados para a conscientização da população e o incentivo à captação de órgãos contribuem para alimentar dúvidas e arraigar mitos e preconceitos (NEUMANN, 1997).

O baixo nível de escolaridade e a desinformação da população podem gerar interpretações deturpadas a respeito da captação e do transplante de órgãos. Segundo os princípios da bioética, indivíduos mal informados sobre o tema em questão não são capazes de decidir conscientemente se desejam realizar a doação dos órgãos de seu ente falecido. As informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa não têm sido suficientes nem eficientes para modificar tal panorama; ao contrário, reforçam o imaginário popular repleto de mitos, crenças e desinformações sobre a atividade relacionada aos transplantes no Brasil e no mundo.

Contudo os profissionais da saúde têm papel importante na divulgação de informação sobre doação de órgãos, pois têm acesso a grande parte da população e causam impacto maior que outros meios de comunicação nas atitudes com relação ao tema. Campanhas de esclarecimento deveriam ocorrer dentro das próprias instituições, com a participação de médicos, enfermeiras, psicólogos e todos os outros profissionais que trabalham no hospital. O mesmo deveria acontecer em postos de saúde, clínicas e hospitais menores. Essas campanhas deveriam disponibilizar informação clara e específica a respeito dos conceitos básicos de morte encefálica, doação de órgãos, custo de doação, aparência do corpo após a retirada de órgãos, aspectos éticos, experiências da família do doador e do receptor, entre outras orientações, pois essas pessoas, como são formadoras de opinião, influenciam os pacientes e seus familiares (TRAIBER; LOPES, 2006).

Os transplantes de órgãos foram um dos maiores avanços obtidos pela medicina no século XX, com índice de sucesso acima de 80%. A realização deste procedimento tem resultado em elevadas taxas de sobrevida do órgão e seu receptor no pri-

meiro ano de vida, reintegrando o paciente a sociedade. Grande parcela dos indivíduos transplantados tem sobrevida superior a cinco, ou até mesmo dez anos após a realização do procedimento. O transplante de órgãos “é atualmente o tratamento de escolha para a maioria dos pacientes com doenças crônicas terminais, como insuficiência renal crônica, insuficiência cardíaca refrataria, pneumáticas e hepatopatias graves.” (MARINHO, 2006, p. 56).

Assim a legislação sobre o tema de doação e transplante de órgãos, diante dessa realidade, tem o dever de prezar não só pela garantia da integridade e dignidade físicas da pessoa humana, como também de facilitar a captação e distribuição de órgãos no Brasil, de modo a impactar no principal empecilho para a doação transplante de órgãos – que é a autorização da família. Entretanto, subsiste no direito brasileiro um conflito legislativo, ainda sem solução legal, a respeito de quem detém o poder de decidir sobre doação e transplante de órgãos de pessoa falecida, uma vez que a legislação específica sobre transplantes no Brasil concentrou a responsabilidade pelo destino dos órgãos do de cujus nas mãos da família, em dissonância com os termos do atual Código Civil.

Um transplante renal pode ser realizado a partir de doadores vivos ou doadores falecidos, o melhor doador de rim é aquele que, além da compatibilidade do tipo sanguíneo, tenha os antígenos de histocompatibilidade (HLA) compatibilidade do tecido mais semelhantes aos do receptor. Assim, os melhores doadores são os irmãos gêmeos univitelinos, que são raros. Em segundo lugar na preferência para a doação, vêm irmãos e/ou irmãs com antígenos de histocompatibilidade idênticos⁵. Por último estão os doadores distintos imunológicos (CABRAL, 2018).

Os rins são fundamentais para a manutenção da homeostase⁶ do corpo humano. Não é surpresa constatarmos que, diminuição progressiva da função renal, implique em comprometimento de essencialmente todos os outros órgãos. A função renal é avaliada pela filtração glomerular (FG)⁷ e a sua diminuição é observada na Doença Renal Crônica (DRC), associada a perda das funções regulatórias, excretórias e endócrinas do rim.

O transplante de rim é apropriado somente quando o paciente está com a doença em fase terminal devido por várias causas, dentre elas são diabetes, hipertensão, glomerulonefrite⁸ e anomalias congênitas. Sendo assim quando é realizado o transplante o paciente fica livre da diálise/hemodiálise⁹. Sendo assim os transplantados tem uma expectativa de vida prolongada em comparação aos pacientes que são realizando diálise e/ou hemodiálise.

⁵ A imunologia de transplantes estuda a compatibilidade imunogenética entre doadores-receptores ao transplante de órgãos ou de tecidos.

⁶ Homeostase é a capacidade do organismo de apresentar uma situação físico-química característica e constante, dentro de determinados limites, mesmo diante de alterações impostas pelo meio ambiente.

⁷ Filtração glomerular é o primeiro dos três processos renais básicos que ocorrem no rim, a nível dos nefrônios, e são responsáveis pela formação da urina.

⁸ Glomerulonefrites, são doenças que acometem os glomérulos, estruturas constituídas por um tufo de capilares sanguíneos (delimitados por uma cápsula), além de uma série de outros elementos (entre eles, vários tipos de célula), responsáveis pela ultrafiltração do plasma.

⁹ Diálise é o nome genérico que se dá a qualquer procedimento que promova a remoção das substâncias tóxicas que ficam retidas quando os rins deixam de funcionar adequadamente. De uma maneira muito simplificada seria a filtragem do sangue. A diálise não tem como objetivo tratar a doença renal, mas sim substituir os rins que estão com seu funcionamento prejudicado. Ela é indicada para pacientes que apresentam deficiência no funcionamento de seus rins. Hemodiálise - Uso de um equipamento específico que filtra o sangue diretamente e o devolve ao corpo do paciente com menos impurezas. Disponível em: <https://www.hospitalsiriolibanes.org.br>.

Segundo Coelho (2003) e Coelho (2000), o número de transplantes no Brasil não é suficiente para dar conta de toda a demanda porque há problemas sérios em relação a integração dos recursos destinados ao tratamento do paciente com a doença renal crônica. E ainda existe, uma insuficiente sistemática de recursos para a saúde que faz com que não seja cumprida a Constituição Brasileira. Então o transplante não é cura, mas um tratamento que pode prolongar a vida com uma melhor qualidade. Muito embora a compatibilidade entre doador e receptor seja testada antes de um transplante, depois do transplante as consultas periódicas de acompanhamento são obrigatórias. A prescrição de medicamentos imunossupressores é obrigatória e de forma permanente. Em casos de rejeição, poderá ser oferecido um novo transplante ao paciente. (ADOTE, 2003).

A lista de espera registrou queda de 6% em relação ao mesmo período do ano 2017 de 44.005 para 41.266 o número de pessoas que aguardam por uma doação de órgãos no país. Apesar da diminuição em relação ao ano anterior, a lista ainda está acima dos patamares atingidos em 2016 (41.052) e 2015 (41.236). Afirmou o ministro da Saúde interino, Adeilson Cavalcante (EBC, 2018).

Os centros de transplantes encontram-se bem equipados e possuem equipes treinadas para reduzir cada vez mais as filas de espera para um transplante renal. O fator limitante tanto no Brasil como em outros países é a carência de órgãos para atender as necessidades dos pacientes portadores de insuficiência renal crônica. A busca por uma qualidade e novas possibilidades de vida contrastam com a ideia e o risco permanente da morte, impotência e a perda da autonomia ocasionada pela doença renal crônica. Conforme o Censo da Sociedade Brasileira de Nefrologia, a cada ano aumenta o número de pessoas que necessitam do tratamento hemodialítico para continuar a vivendo.

O doente com DRC passa por graves mudanças na vida social, no trabalho, nos hábitos alimentares e na vida sexual, que acarretam alterações na sua integridade física e emocional. A doença representa prejuízo corporal e limitações, pois, em geral, há afastamento do doente de seu grupo social, de seu lazer e, às vezes, da própria família. Diante da doença, o indivíduo sente-se ameaçado, inseguro, por saber que sua vida vai ser modificada por causa do tratamento, (...) o que traz consequências à qualidade de vida (RAMOS, 2008, p. 73).

Muitas vezes o tempo pela espera de um doador compatível, deixa os pacientes com a incerteza do amanhã, com medo de que algo aconteça ou até mesmo morrer. E com isso faz com que o paciente reflita a vivência de mais um dia ligado à máquina e das consequências advindas de uma sessão de hemodiálise. Isto revela a espera de dias e dias, meses e meses, anos e anos na expectativa de um chamado para realizar o transplante.

O paciente, quando é submetido ao transplante de rim se depara com uma nova realidade e precisa se adaptar na sua nova rotina com essenciais cuidados para obter sucesso no tratamento e muitas vezes mesmo que o transplante seja para proporcionar uma melhor qualidade vida do paciente com insuficiência renal, as vezes resulta em algumas dificuldades até a adaptação total do tratamento. O que se nota que, quando pessoas próximas conseguem compreender e explicar que serão impostas ao paciente pelo diagnóstico e o tratamento, com uma linguagem mais pessoal o enfrentamento

acaba sendo bem mais administrativo. O apoio da família deve ser considerado pela equipe de saúde em geral como parte decisiva na assistência ao renal crônico, assim a família tem a possibilidade de evitar fatores de estresses, amenizando o impacto que o tratamento gera (SILVA; SOUZA; OLIVEIRA; SILVA; ROCHA; HOLANDA, 2016).

O papel do psicólogo na insuficiência renal e no transplante de órgãos visa integrar a equipe de especialistas, favorecendo uma percepção holística do paciente e atuando na promoção de recursos de enfrentamento diante as situações de crise e melhoria ao tratamento. (EINSTEIN, 2018). O psicólogo integrante da equipe de saúde tem o papel fundamental nos cuidados destes aspectos já que interfere na adaptação, decisão e aderência ao paciente ao tratamento. O tratamento geralmente é caracterizado como um processo bastante invasivo, tanto para o paciente quanto aos familiares. O paciente com insuficiência renal luta para entender e aceitar sua doença. Diante dos motivos, a tendência da Psicologia é compreender as limitações do tratamento e ter um olhar ao paciente dentro de uma perceptiva que integre as esferas biológicas, psicológica e social como uma forma de amenizar o processo de sofrimento saúde-doença (NASCIMENTO, 2013).

Os enfrentamentos mais comuns entre os pacientes estão ao suporte social, a família, as práticas religiosas, pensamentos fantasiosos, a autonomia, aos recursos matérias, valores, crenças e suas habilidades sócias. A intervenção do psicólogo poderá estar pautada a esses recursos, mostrando a maneira positiva o modo de encarar as dificuldades e o tratamento no decorrer do processo (BERTOLIN, 2007).

De acordo Ribeiro (2015, p.491), os familiares são aqueles que mais apoiam dos doentes crônicos perante o ponto de vista físico, sendo o preparo das refeições, administração de medicamentos e cuidados diários. E são as maiores fontes de apoio emocional e de suporte social. Sendo que esse suporte é variável e pode ser dado com mais ou com menos intensidade. “A doença crônica também produz um estado de tensão na família, rompendo o equilíbrio emocional do grupo, situações de crise e incerteza sobre o futuro são compartilhadas pelos os familiares”. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (1992), o Psicólogo, dentro de suas especificidades profissionais, atua no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidades e comunicação com o objetivo de promover, em seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano.

Após o psicólogo submeter à avaliação, observa-se uma mistura de sentimentos, tais como:

- (a) Esperança de ter um futuro saudável e estilo de vida normal, combinado com inquietação e temor sobre os riscos de cirurgia, de como será viver com o órgão de outra pessoa e da possibilidade do transplante falhar;
- (b) Ânsia de prosseguir a avaliação, com ansiedade sobre a incerteza de ser aceito como um candidato satisfatório;
- (c) Preocupações que o órgão não chegue a tempo, com a esperança de que neste tempo terá que esperar a medicina descobrir outras opções de tratamento, o que tardaria ou até mesmo eliminaria a necessidade do transplante.

Vale ressaltar que a aceitação por parte do paciente para tais orientações depende, inclusive, de sua história de vida e de suas experiências bem ou má sucedidas quanto a esta questão, o que indica a necessidade de acompanhamento individual para

detectar fragilidades particulares. A orientação a equipe também é um fator muito importante para obtenção de sucesso no cuidado do paciente renal, dependendo do tempo de tratamento muitas vezes o hospital acaba sendo um do principal ambiente do paciente (NAKAO, 2013).

O objetivo é buscar alternativas que auxiliem na superação, no enfrentamento das dificuldades e na adaptação do estilo de vida baseada na nova condição de saúde. Assim o paciente passa refletir e começa a estimular seus próprios recursos de enfrentamento (SILVEIRA; RIBEIRO, 2005).

Campos (1995) ressalta que o profissional de psicologia deve proporcionar ao paciente e aos seus familiares, no momento de sua permanência no hospital, o alívio de seu sofrimento, deixando o mesmo falar sobre si, a doença, a família, seus medos e angústias, enfim, prestar assistência, apoio e suporte para que ocorra a minimização do sofrimento e a clarificação de seus sentimentos. Essa escuta poderá acontecer tanto individualmente com o paciente, quanto em grupo. A humanização no atendimento realizado pelo psicólogo tem o intuito de auxiliar os pacientes e familiares, através de um processo de escuta e acolhimento. (ANGERAMI-CAMON, 2009).

Por se trabalhar com questões delicadas sobre a vida, é comum que a palavra “morte” esteja presente em várias situações no ambiente hospitalar. É difícil falar sobre esse acontecimento, como explica Campos (1995, p. 64-65), “[...] a morte é temida e vista como um tabu, como algo que nem se deve comentar [...]”. Frente a esse assunto, o psicólogo muitas vezes é chamado para explicar e expor a situação da doença ao paciente e seus familiares e em algumas delas, é necessário falar sobre a morte, não ocultando essa possibilidade.

De acordo com as demandas, o papel assumido pelo psicólogo no contexto hospitalar é ativo e real, e não apenas interpretativo. Seu exercício acontece em nível de comunicação, sendo de grande importância a troca de conhecimentos, experiências e aprendizados com toda a equipe, para que o profissional esteja mais bem preparado para compreender os fenômenos decorrentes de todo processo que o paciente enfrenta (CANTARELLI, 2009).

Assim então, é de fundamental importância a presença do psicólogo que, junto à equipe, pois cabe a este profissional incentivar nos indivíduos o desenvolvimento de suas capacidades, propiciando uma maior interação e incentivando, igualmente, uma nova visão sobre a própria enfermidade, além de promover qualidade de vida, traduzida em saúde. Já com os familiares, o psicólogo desenvolve uma rede de apoio no enfrentamento das dificuldades que permeiam as doenças crônicas e no temor da morte.

METODOLOGIA

A pesquisa segundo Minayo (1994, p.23) é considerada como:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Este estudo teve como abordagem, a pesquisa qualitativa. Quando aos objetivos, neste estudo utilizamos a pesquisa exploratória. O principal objetivo do uso da pesquisa exploratória foi proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo. Nesse caso, foi necessário “desencadear um processo de investigação que identificou a natureza do fenômeno e apontou as características essenciais das variáveis que se quis estudar” como recomenda Köche (1997, p. 126).

Quanto aos procedimentos esta pesquisa qualificou-se como um estudo de campo. Para Ventura (2002, p. 79), a pesquisa de campo deve merecer grande atenção, pois devem ser indicados os critérios de escolha da amostragem, a forma pela qual foram coletados os dados e os critérios de análise dos dados obtidos. Geralmente é utilizada para solicitar informações a um grupo significativo de pessoas, utilizando análise quantitativa, que neste estudo foram familiares de pacientes de doença renal crônica.

Para tanto, foram participantes desta pesquisa seis sujeitos que têm algum membro da família em situação de fila de espera para transplante renal. Os entrevistados foram selecionados de acordo com o apontamento do psicólogo da “Clínica do Rim” da cidade Lages – SC. Para esta pesquisa foi utilizada entrevista não estruturada, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste momento os participantes tiveram total acesso aos objetivos deste estudo, bem como esclarecimentos acerca do anonimato de sua participação, bem como o teor ético da pesquisa científica. Quanto aos riscos, este estudo não ofereceu riscos aos sujeitos participantes, pois tem caráter de conhecimento público acerca importância da atendimento e apoio aos familiares nos casos de pacientes com doença renal crônica e espera de um transplante.

Para a análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo apontada por Bardin (2006). Para análise dos dados usamos a técnica de categorização. Deste modo, a análise de conteúdo categorial foi alcançada por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo agrupamentos analógicos, e caracteriza-se por um processo estruturalista que classificou os elementos. Segundo a autora, a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados obtidos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A insuficiência renal crônica é uma deterioração progressiva e irreversível da função renal, com fracasso da capacidade do organismo para manter o equilíbrio metabólico e hidroeletrólítico. É sabido que muitas são as causas que contribuem para esse descontrole, destaque para a falta do conhecimento sobre os fatores de prevenção e controle que levam ao desenvolvimento da doença, fenômeno que tem despertado maior atenção dos profissionais de saúde.

A descoberta de uma doença crônica e a necessidade do tratamento dialítico enquanto se espera um doador para o transplante pode, inicialmente, ser encaradas como uma dificuldade, ocasionando sofrimento físico e psíquico aos pacientes. A mudança brusca no seu viver, o convívio com as limitações, o enfrentamento da hemodiálise como uma necessidade contínua e a possibilidade da morte, podem influenciar negativamente a sua qualidade de vida (SILVA et al, 2011, p.841).

O apoio familiar é, sem sombra de dúvidas, o que mais o portador de proble-

mas renais crônicos necessita diante de seu sofrimento, e considerando a importância dos familiares na vida dos portadores desta patologia, a principal questão que norteou este estudo foi compreender as questões emocionais que abarcam os familiares do paciente renal crônico no processo de espera do transplante.

No processo de elaboração do Estado da Arte, foi possível observar uma literatura vasta em torno do paciente renal crônico que estão na fila de transplante, porém escasso percentual de artigos direcionados aos familiares destes pacientes. Esta foi a motivação para este estudo, principalmente por entendermos a importância de apoio psicológico, pois entendemos que a família necessita de suporte emocional para enfrentar, juntamente com seu ente querido, o processo doloroso do diagnóstico e o processo de espera pelo transplante. A família de um paciente crônico não está imune ao sofrimento, pois conviver com a dor e a possibilidade de morte para estes sujeitos é eminente. A partir destes pressupostos as entrevistas evidenciam o desafio de conviver com a esperança e a morte.

O contexto da cronicidade sempre é doloroso para o paciente e seus familiares, pois o cenário que se apresenta é corrompido pela esperança de cura e parceiro fiel da desesperança, tanto o paciente quanto seus familiares vivenciam um longo período de altos e baixos, o tempo passa ser o pior inimigo, principalmente quando se está à espera de um doador de órgão. Frente a isto, quando perguntamos aos familiares entrevistados a quanto tempo estavam convivendo com o diagnóstico de doença renal crônica percebemos que indiferentemente do tempo a notícia é geradora de grande impacto emocional.

Nas falas dos familiares entrevistados podemos observar como se sentiram diante do diagnóstico.

***O entrevistado 1** respondeu que: “no primeiro momento foi susto, pois não era nada esperado. Receber a notícia do real diagnóstico, deixou todos da família sem chão. Um homem “jovem” de 51 anos, aparentemente saudável com insuficiência renal parece não ser verdade, pelo restante da sua saúde sistêmica estar bem. Foi difícil acreditar”. **O entrevistado 2** disse que: “foi muito triste, desanimador” e, **o entrevistado 3** relatou que: “no começo foi muito triste porque ninguém esperava mais depois fomos nos acostumando e entendemos que ela precisa do tratamento e a mãe agora com o acompanhamento psicológico aceitou bem mais o tratamento”.*

Como foi possível observar nas falas dos entrevistados, os problemas decorrentes da cronicidade da doença são condições médicas ou problemas de saúde com sintomas e incapacidades associadas. De acordo com Madeira, Lopes e Santos (1998), com o diagnóstico de doença renal o indivíduo vivencia uma série de mudanças que marcarão sua vida; a interação social é prejudicada em decorrência dos desequilíbrios psicológicos e não somente o paciente como também suas famílias sofrerão alterações na qualidade de vida por conta das limitações ocasionadas pela doença. Além do isolamento social, perda do emprego, dependência de auxílio da previdência social, limitações quanto à locomoção, perda da autoridade no contexto familiar, disfunção sexual, dependência de tratamento medicamentoso e substitutivo, impossibilidade de continuar realizando atividades rotineiras em razão da periodicidade das sessões de hemodiálise, dentre outros

Inevitavelmente a vida de uma paciente com Insuficiência renal passa por muitas mudanças influenciando diretamente na dinâmica familiar. A partir destes pressupostos, as falas dos entrevistados afirmam que as mudanças são muitas e alteram a dinâmica da família.

***Entrevistado 1:** Mais união, mais amor, afeto e atenção para ele. Todos da família passaram a visita-lo mais, dar mais carinho por ele estar nessa situação. **Entrevistado 2:** Apesar de permanecer com o cuidado quanto as medicações sabíamos que qualquer vacilo poderia comprometer ainda mais a vida (saúde do cliente). Onde se exigiu um acompanhamento mais frequente com o especialista. **Entrevistado 3:** Mudou tudo, alimentação, rotina por que agora 3 vezes na semana ela passa por o tratamento de hemodiálise.*

Rolland (2001) justifica as falas dos entrevistados, pois para o autor, família vivência uma experiência estressante em decorrência de uma doença persistente e passa a reavaliar seus significados e saberes, se ajustando as condições e criando expectativas frente à realidade da cronicidade. Assumem o cuidado e aprendem a buscar recursos que facilitem e acomodem as necessidades do momento.

Embora possam encontrar dificuldades, algumas famílias chegam a hesitar diante dos fatores estressores, até porque os membros não se adaptam de maneira uniforme, visto que cada pessoa possui uma crença no que diz respeito ao adoecer. Nestes momentos a doença crônica impulsiona os familiares a se concentrarem de forma intensiva no cuidado com o doente. O que evidencia a necessidade do ciclo de vida familiar, estimulando os integrantes a buscar recursos que auxiliem a lidar com as demandas exigidas pela doença crônica, sem colocar em risco o seu desenvolvimento e o da família como um sistema (ROLLAND, 2001)

Quando ente querido adoecer, a família adoecer junto. São muitos os sentimentos que afloram diante a ausência de saúde, principalmente quando o quadro de saúde implica em uma doença crônica. Quando perguntamos quais foram os sentimentos vivenciados pelos familiares ao receber o diagnóstico de Insuficiência Renal Crônica, os entrevistados pontuaram como se sentiram.

***Entrevistado 1:** Dor no coração. Aquela dor que não se explica e nem se mede. Além de medo, medo de perder meu pai, medo de perder a pessoa que eu mais amo na vida.*

***Entrevistado 2:** Como citei na questão 2, tristeza, desanimo, sentimento de perda, mas apesar da situação não deixei transparecer isso para o doente, pois tive que me manter forte, pois sabia que ele dependeria ainda mais do meu apoio. **Entrevistado 3:** Medo, insegurança e a mãe medo por fazer a hemodiálise e nós medo de perder ela com a doença renal.*

Como pudemos observar no questionamento anterior, são muitos os sentimentos que emergem no âmbito familiar diante do diagnóstico de Insuficiência Renal Crônica de um ente querido. Guardar estes sentimentos pode adoecer toda a família. Diante deste contexto, perguntamos se conseguiu dividir estes sentimentos com alguém ou guardou para si.

Entrevistado 1: *Sim, com meu namorado e minha amiga. Foi um momento que consegui tirar de mim, todo angustia que sentia e ter certeza que tinha duas pessoas a mais além da minha família que podia contar apoio nesse momento difícil.* **Entrevistado 2:** *Sim, com outros familiares, onde também recebi apoio.* **Entrevistado 3:** *Dividimos com a família e o psicólogo.*

O apoio intrafamiliar e de amigos é relevante nos casos de doenças crônicas, pois compartilhar as angústias e o medo, ajuda não somente no alívio do estresse, mas também a ajustar a nova condição que este tipo de doença impõe no âmbito familiar. Porém, a ajuda profissional torna-se imprescindível, pois é treinado para estas situações. Os entrevistados pontuaram acerca do apoio recebido.

Entrevistado 1: *Sim, a psicóloga sempre esteve presente prestando apoio antes e depois. Mas principalmente depois durante o tratamento.* **Entrevistado 2:** *Quando recebemos o diagnóstico não, durante o tratamento (quando começou a dialises) sim.* **Entrevistado 3:** *Sim tivemos e temos esse suporte ainda.*

O psicólogo tem papel fundamental no acompanhamento do paciente com Insuficiência Renal Crônica. Mas pode também, ser imprescindível que a família também receba este suporte. Nas falas dos entrevistados podemos observar como eles percebem a relevância deste profissional para a família.

Entrevistado 1: *Essencial, é uma base de fortalecimento e reconstrução para a família nesse momento de dor. Ajuda ver a situação/doença por outros ângulos, ajuda perceber que é possível sim ser positivo nesse caso de doença, além disso ajuda a “superar” e enfrentar as dificuldades que surgiram após o diagnóstico.* **Entrevistado 2:** *De grande importância tanto para a família quanto para o cliente, pois para ambos no começo não é nada fácil, principalmente para o doente, pois é difícil aceitar.* **Entrevistado 3:** *É a pessoa de confiança que podemos desabafar e ele ajuda muito.*

O acompanhamento psicológico em pacientes crônicos é relevante no diagnóstico, no tratamento e no transplante. A fala dos entrevistados aponta a relevância deste profissional em todo processo. Perguntamos se tiveram este tipo de atendimento.

Entrevistado 1: *Sim, foi logo após já foi possível ver a autoconfiança que meu pai apresentou no início do tratamento. Ah vezes é possível ver que bate a tristeza nele, mas logo se recompõem. Todo apoio da psicóloga dele é perceptível, o incentivo em superar a doença que ele vem após a consulta com ela é surreal. O papel dela é surreal. Sou extremamente grata pela ajuda que ela dá para nos da família, mas principalmente a ele.* **Entrevistado 2:** *Quando foi diagnosticado não, durante o tratamento sim, foi onde começou as sessões de dialises, no começo não foi fácil, pois ele se encontrava hospitalizado, com diagnóstico de uremia, onde a pessoa fica bastante confusa, desorientada, tanto é que as primeiras sessões ele nem sabia que estava fazendo. Depois de mais ou menos oito sessões onde ele se encontrava consciente e se deu conta*

que já estava dialisando, aí começou com acompanhamento psicológico. Entrevistado 3: Sim, minha mãe teve e tem até hoje esse suporte é ele que ajuda ela com a depressão, ajuda ter forças para seguir em frente e não desistir.

O paciente renal crônico passa por diversas situações de perda, medo e carência que tornam necessária a intervenção do psicólogo. Esse paciente apresenta uma descompensação emocional variada. Suas dificuldades, que surgem no decorrer da doença, necessitam ser abordadas de modo bastante cuidadosa, e levando-se em considerações cada característica pessoal de cada paciente.

A abordagem psicoterápica é desafiadora entre os pacientes renais crônicos e isso se deve a autonomia comprometida, ao estresse contínuo a que são submetidos e, às vezes, a déficits cognitivos. Sessões breves que coincidam com os dias em que se submetem à hemodiálise podem ser bastante eficazes. (GARCIA; ZIMMERMAN, 2006). Percebe-se que a relação terapêutica contínua com o psicólogo é de grande valor, pois proporciona ao paciente formas para a expressão de seus sentimentos, medos e angústias (SILVA et al, 1993).

Assim, a função do psicólogo dentro de uma unidade de hemodiálise abrange vários níveis, como a relação entre paciente e unidade de diálise, a relação entre equipe e paciente, a relação entre pacientes, seu tratamento e doença, relação entre paciente, família e equipe, etc. Para um trabalho eficaz é necessária uma interação destes vários níveis. Assim, o psicólogo que atua dentro de uma unidade de hemodiálise, atendendo pacientes com insuficiência renal crônica (IRC), contribui com seu conhecimento específico e auxilia os pacientes com questões emocionais presentes na descoberta da doença e tratamento, além de propiciar aos demais profissionais uma atuação mais condizente com a proposta de atendimento ao paciente, que é possibilitar uma melhora na sua qualidade de vida. (ZABOROWSKI; HERZOG, 1989).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Castro (2005), o psicólogo como profissional da saúde tem um papel essencial junto às pessoas doentes para ajudar a melhorar seu bem-estar e sua qualidade de vida. Almeida (2003) complementa dizendo que a saúde mental se constitui em um elemento crucial para o sucesso do processo de tratamento do paciente nefropata.

Com o presente trabalho, foram observados alguns aspectos decorrentes da realidade da doença crônica renal e as etapas que o doente percorre a partir do seu diagnóstico. Por ser uma doença marcada por fragilidades e limitações, exige uma nova construção psíquica por parte de seu portador e uma capacidade de adaptação e aderência a todas as exigências do tratamento.

A presença do psicólogo na equipe de saúde é de extrema relevância para ajudar os familiares e os pacientes renais crônicos na aceitação da irreversibilidade de sua doença, para uma melhor assistência quanto aos conflitos de dependência e independência e, principalmente, na recuperação de uma possível estabilidade emocional dos pacientes, fatores fundamentais para o sucesso terapêutico.

Então se conclui-se que a presença do psicólogo no trabalho com portadores

de doença renal é extremamente necessária para garantir um atendimento mais *humanizado*, que reconheça a singularidade de cada paciente, compreenda a fragilidade submetida pela doença crônica e que faça emergir – dentro dos recursos pessoais de cada paciente - a capacidade de ressignificação da própria vida. Mais saúde apesar da doença.

REFERÊNCIAS

ABTO. **Registro Brasileiro de Transplantes**. n.4, Jan /Dez 2009. Disponível em: <http://www.abto.org.br/abtov03/default.aspx?mn=457&c=900&s=0>. Acesso em: 06/11/2019.

ALENCAR, S. C. S. **Doação de órgãos e tecidos: a vivência dos familiares de crianças e adolescentes doadores**. 161 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000102&pid=S01031104201200040001500001&lng=pt. Acesso em: 06/11/2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa, 2006.

ANGERAMI-CAMON, V. A. **Tendências em Psicologia Hospitalar**. 1ª. ed. São Paulo: Cengage Learning. 2009. In: BIANCA CALLEGARI, B. SCHIAVON, V. MATURANA, A. P. P. M. Insuficiência renal crônica: um olhar da psicologia hospitalar. RECIFIJA – Revista Científica das faculdades integradas de Jaú – São Paulo, Vol. 11, nº 1, 2014. Disponível em: <http://www.fundacaojau.edu.br/revista11/artigos/3.pdf>. Acesso em: 27/10/2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

CAMPOS, T. C. P. **Psicologia Hospitalar: A atuação do Psicólogo em Hospitais**. São Paulo: EPU, 1995. In: BIANCA CALLEGARI, B. SCHIAVON, V. MATURANA, A. P. P. M. Insuficiência renal crônica: um olhar da psicologia hospitalar. RECIFIJA – Revista Científica das faculdades integradas de Jaú – São Paulo, Vol. 11, nº 1, 2014. Disponível em: <http://www.fundacaojau.edu.br/revista11/artigos/3.pdf>. Acesso em: 27/10/2019.

CANTARELLI, A. P. S. **Novas Abordagens da Atuação do Psicólogo no Contexto Hospitalar**. Rev. SBPH, Rio de Janeiro, v. 12 n. 2, p. 137- 47, dez 2009. In: BIANCA CALLEGARI, B. SCHIAVON, V. MATURANA, A. P. P. M. Insuficiência renal crônica: um olhar da psicologia hospitalar. RECIFIJA – Revista Científica das faculdades integradas de Jaú – São Paulo, Vol. 11, nº 1, 2014. Disponível em: <http://www.fundacaojau.edu.br/revista11/artigos/3.pdf>. Acesso em: 27/10/2019.

MADEIRA, E. Q. P; LOPES, G. S; SANTOS, S. F. F. **A investigação epidemiológica na prevenção da insuficiência renal terminal. Ênfase no estudo da agregação familiar: Medonline** [periódico online] 1998. Abr.-Jun. Disponível em: http://www.medonline.com.br/med_ed/med2/epidemio.htm. Acesso em: 15/11/2019.

ROLLAND, I. S. **Doença crônica e o ciclo de vida familiar. As doenças no ciclo de vida familiar. 2º Ed.** Porto Alegre (RS): Artes Médicas;2001.

SILVA, E. M. S. da; SILVA, L. W. S. da. **Impacto da hemodiálise na vida de adolescentes acometidos pela insuficiência renal crônica.** Adolesc. Saúde, Rio de Janeiro, 2011; v. 8, n. 1, p. 43-50, jan./mar. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=264. Acesso em: 16/11/2019.

UM ENTENDIMENTO SOBRE A SEXUALIDADE NAS RELAÇÕES DE IDENTIDADE E ALTERIDADE

Eduardo Zamin Zappellini¹
Simone Regina Dias²

RESUMO

No presente artigo serão analisados os estudos e as teorias que tratam sobre as problemáticas da oposição entre o natural e o cultural dentro do universo antropológico, a construção identitária dos sujeitos enquanto membros de uma sociedade, explanado em um breve histórico. Após tal análise, faz-se um paralelo sobre como a sexualidade humana se enquadra em tais teorias, mas no caso deste artigo, é abordado mais especificamente a homossexualidade masculina.

Palavras-chave: cultura, identidade, sexualidade e homossexualidade.

ABSTRACT

In this article we will analyze the studies and theories that deal with the problems of the opposition between the natural and the cultural within the anthropological universe, the identity construction of the subjects as members of a society, explained in a brief history. Following this analysis, a parallel is made about how human sexuality fits into such theories, but in the case of this article, male homosexuality is more specifically addressed.

Key words: culture, identity, sexuality and homosexuality.

¹ Mestre do Programa de Mestrado em Práticas Transculturais do Centro Universitário Unifacvest. Graduado em História pelo Centro Universitário Unifacvest. Especialista em Didática Psicopedagógica Interdisciplinar e Gestão Escolar na Educação Básica.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal e Santa Catarina. Professora do Programa de Mestrado em Práticas Transculturais da Unifacvest.

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA

A tentativa de entender com clareza quem somos e quem é o outro, é um desafio bem grande atualmente, ainda mais quando não se pretende usar de deturpações, generalizações, ideias simples e preconceitos para fazer tal análise. É preciso estar atento à responsabilidade de que o conhecimento dos fatos não pode em momento algum estar ancorado em simplificações, pois para entender um ser humano, seja pela ciência ou pelo convívio, é preciso ter uma bagagem básica, porém bem embasada de conceitos e ideias que busquem fazer justiça à uma análise sóbria e leal aos fatos como eles são e não como muitas vezes eles se parecem pelo senso comum, tão contaminado de “achismos.”

Estabelecer relações harmônicas entre seres humanos e sociedades, seja em um plano macro ou micro, é um desafio imenso nos dias de hoje, pois mesmo havendo uma gama gigantesca de informações disponíveis muitas vezes na palma da mão, certas noções e pré-conceitos existem ainda muito enraizados nas entranhas da sociedade. Mas de onde eles vêm? A resposta não é simples assim, pois trata-se de muitos povos, culturas e seres humanos, cada um(a) com as suas singularidades e pluralidades. Porém há algo em comum dentro das sociedades humanas, que é a existência de estruturas e essas existem por alguns propósitos, dentre eles para o controle e o funcionamento da sociedade, o que muda entre elas são justamente as regras embutidas em cada estrutura. As regras são diferentes seja pela cultura ou pela necessidade, mas elas objetivam como dito antes, estabelecer principalmente o controle social sobre os indivíduos e estes estarão condicionados a segui-las sob a penalidade de serem excluídos ou marginalizados. Mas quem cria as regras? Os próprios indivíduos, seja a maioria da sociedade em questão ou uma minoria que detém muito poder. Foi pensando em tais estruturas, padrões de controle e funcionamento da sociedade que o sociólogo francês e um dos “pais da Sociologia”, Émile Durkheim elaborou a Teoria do Fato Social.

Algumas das principais estruturas ou instituições sociais, são: família, escola, universidade, religião, mundo do trabalho etc.

Além da Teoria do Fato Social existe todo um estudo neste artigo, das concepções sobre a identidade ao longo da História, bem como da alteridade e a empatia como mecanismos de resolução para os impasses.

Adaptando tais teorias a um grande dilema moderno, que é a afirmação e a construção das identidades sexuais, buscar-se-á de forma breve entender neste artigo como os homossexuais masculinos constroem a sua identidade, levando em conta que uma parte dela é fruto da essência, existência e aprendizado do sujeito e a outra que advém de uma atribuição da própria sociedade. Nessa confecção identitária existirão muitos conflitos: crescer, descobrir-se, assumir-se, afirmar-se, conviver com o preconceito e construir uma vida plena e próspera em sociedade.

2. SEXUALIDADE, IDENTIDADE E ALTERIDADE

A homossexualidade deve ser compreendida em seu sentido mais amplo, como uma construção cultural humana. Por muitas décadas, tentaram atribuir uma causa biológica a um comportamento cujas raízes se encontram na cultura. É a partir

da forma com que os indivíduos enxergam o mundo e a sociedade à sua volta, e dão significados aos mesmos, que eles constroem as noções das coisas. Ao construírem as suas noções ou suas cosmovisões, seja pelo estímulo, experiência ou pela razão, sobre os diversos aspectos da vida humana, os indivíduos podem então decidir quais serão as suas preferências. Portanto, de maneira geral, podemos afirmar que a homossexualidade está mais para um fenômeno cultural do que para um fenômeno biológico.

Mas a homossexualidade não se restringe apenas ao plano cultural, pois ela também é um produto social e histórico, uma vez que todo sujeito é produzido pela ordem social de onde está inserido. Nessa ordem social estão embutidas todas as noções do que é certo e errado, moral e imoral, aceitável e inaceitável para a sociedade. Com o passar do tempo tal ordem social constrói ou altera as mentalidades coletivas (a soma das mentalidades individuais de uma sociedade) e essas alterações ou construções exercem nos indivíduos o que a Sociologia chama de “coerção social”, termo oriundo da teoria do Fato Social do sociólogo francês Émile Durkheim.

Segundo essa mesma teoria, a mentalidade coletiva é fruto de uma combinação das mentalidades individuais dos membros de uma sociedade, onde alguns de seus pares buscam padronizar as formas de pensar e agir, constroem códigos de conduta moral e social que devem ser seguidos por todos os indivíduos. A heterossexualidade, por exemplo, na maioria das sociedades é tratada como a única forma possível de sexualidade e comportamento social. Essa noção de que ela é algo “natural” do ser humano em oposição à homossexualidade que seria “contra a ordem natural”, foi fruto de uma construção histórica, cultural e social.

Sobre a teoria do Fato Social de Émile Durkheim:

É um fato social toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coação exterior, ou ainda, que é geral no conjunto de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais. Os fatos sociais dariam o tom da ordem social, sendo construídos pela soma das consciências individuais de todos os homens e, ao mesmo tempo, influenciam cada uma. (RIBEIRO, 2019)

Como pôde ser visto, vários elementos influenciam a construção do sujeito, seja pela cultura ou pela sociedade e essa construção resultará em uma identidade. Mas o que é identidade? Como entender esse processo de construção, dada a diversidade das especificidades e singularidades identitárias de cada um? Todas essas perguntas são complexas para responder, mas há de se ter em mente que por ser um processo humano no plano social, histórico e cultural, a subjetividade se fará presente.

As discussões acerca da identidade têm sido nas últimas décadas tema de inúmeras discussões e debates no mundo acadêmico e científico. A preocupação em entender os assuntos relacionados à construção das identidades coincide com o advento das grandes transformações estruturais e institucionais do Ocidente, advindas principalmente da Revolução Industrial, das Ideias Iluministas, das Revoluções Burguesas e do Cientificismo durante a Modernidade. O mundo estava nesta época passando por uma mudança profunda: novas tecnologias, novas formas e espaços de sociabilidade e trabalho, novas ideias e, como consequência de todo esse processo, a formação de uma nova mentalidade que impactou na identidade dos sujeitos.

Essa nova mentalidade tinha como base o pensamento antropocentrista, o triunfo da razão, da ciência e do progresso sobre a suposta “Idade das Trevas” (período anterior à modernidade europeia, cujo termo foi atribuído pelos filósofos iluministas, pois a maneira de pensar nesta época em questão era fortemente influenciada pelo misticismo e pela intolerância religiosa) e o pensamento teocêntrico. As mudanças dos séculos XVIII e XIX no Ocidente, responsáveis pela criação dessa nova forma de pensar, acabaram por alterar profundamente as sociedades que eram predominantemente rurais, provincianas e interioranas, e estas passaram a ser sociedades urbanas, onde a velocidade, a fluidez, o progresso e as múltiplas possibilidades tornaram-se as marcas de uma nova era: a Modernidade.

No meio científico, para dar cabo de explicar todas essas grandes transformações que estavam em curso no mundo Ocidental, foram necessários muitos estudos e investigações voltados para a área Social e Humana. É nesse contexto que a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia Social emergiram como campos de estudo e investigação, transformam-se em ciências específicas, mas ao mesmo tempo inter-relacionadas, pois seus conhecimentos são capazes de dialogar.

Com o advento do conhecimento antropológico e sociológico no século XIX, questões relacionadas à identidade foram aprofundadas e discutidas, pois o mundo era ao mesmo tempo grande (pelas múltiplas possibilidades que a modernidade trazia) e pequeno (pelo encurtamento das distâncias, graças aos novos meios de comunicação e transporte). Para muitos, era necessário ressignificar e entender o que realmente era ser um “indivíduo” nesse novo mundo.

Na Modernidade e posteriormente na Pós-modernidade, observa-se que tudo muda rapidamente, seja nos processos econômicos, culturais, históricos, sociais ou tecnológicos. Tudo isso interfere diretamente na forma como o indivíduo concebe a si, os demais e o seu meio.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, autor de *Modernidade Líquida*, faz uma análise profunda sobre esse novo tempo, onde a marca da incerteza, provocada pelas rápidas mudanças, se faz presente cada vez mais nos indivíduos e na sociedade. Karl Marx, filósofo alemão e um dos “pais da Sociologia”, ao observar tais mudanças e incertezas da modernidade em plena agitação do mundo no século XIX, afirmou que “- *Tudo o que é sólido se desmancha no ar.*” Os vínculos humanos, os acontecimentos, as estruturas econômicas, culturais e sociais... tudo parece não ter mais a concretude, a certeza, a estabilidade e a tranquilidade dos tempos passados, onde existiam mais garantias do que incertezas. Mas as estruturas anteriores à modernidade, como por exemplo, as da sociedade feudal europeia ou do Antigo Regime europeu eram impossíveis de serem mantidas, pois estavam se esfacelando face as transformações econômicas, sociais e tecnológicas do mundo moderno e para isso era necessário que a fluidez moderna entrasse para preencher esse espaço vazio, onde outrora esses “traços do passado” estavam.

Essa liquidez do mundo moderno e pós-moderno, como dito anteriormente, impacta diretamente na forma como o indivíduo constrói o seu “eu”. Em um mundo onde tudo está mudando em pequenos intervalos de tempo, é preciso inventar e reinventar-se constantemente, conceber a si e aos demais é um desafio, manter concepções, visões de mundo e ideias de uma maneira fixa é quase impossível. É observando esse panorama que podemos afirmar que as identidades modernas e pós-modernas pratica-

mente inexistem como algo sólido, fixo e acabado, elas passam a ser transitórias.

Isso não quer dizer que nossos contemporâneos sejam livres para construir seu modo de vida a partir do zero e segundo sua vontade, ou que não sejam mais dependentes da sociedade para obter as plantas e os materiais de construção. Mas quer dizer que estamos passando de uma era de ‘grupos de referência’ predeterminados a uma outra de ‘comparação universal’, em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual [...] não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosa e profundas mudanças [...] (BAUMAN, 2001, p. 14-15).

Existe uma diferença conceitual entre o sujeito da Modernidade e da Pós-modernidade. Para os modernos, o sujeito é o centro do universo, ele é racional (sujeito cartesiano) e vive em um mundo que promete poder, alegria, crescimento, transformação de si e do mundo, mas ao mesmo tempo ele sabe que tudo isso pode ser destruído ou transformado.

Essa concepção se dá porque o indivíduo está no meio de uma sociedade que está se transformando diariamente e muitas vezes ele é incapaz de acompanhar o entendimento dessas mudanças recorrentes, por isso há em algumas comunidades a reticência em aceitar uma linha progressista e acabam por adotar uma reacionária. Pela incapacidade de muitos sujeitos em compreender e acompanhar as transformações da sociedade moderna é que a angústia das incertezas e os conflitos assumem um papel consideravelmente grande no cotidiano.

Na modernidade também é possível observar que as fronteiras das mais variadas naturezas parecem não existir, mas ao mesmo tempo há uma falta de unidade, o que torna a situação paradoxal. Tal falta de unidade ocorre em virtude da variedade de concepções, ideias e identidades a que somos apresentados. Já a unidade se dá pelas aldeias globais, pelo comércio transnacional e pela rapidez dos meios de transporte, frutos da globalização.

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade (sic): ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar.” (BERMAN, M. 1981, p. 15).

Já os teóricos do pós-moderno defendem a ideia de que os indivíduos não possuem apenas uma, mas muitas identidades ao mesmo tempo e ao longo da vida, algumas são contraditórias e mal resolvidas, criando assim uma noção de fragmentação. As identidades pós-modernas são descentradas e “móveis” devido às mudanças estruturais e institucionais nos discursos, na sociedade e na cultura, principalmente no período da “modernidade tardia” (segunda metade do século XX). (HALL, 2005).

O teórico social e sociólogo Stuart Hall (2005) classificou cinco marcos, momentos e avanços que contribuíram para o “desconcertamento” final e a desagregação do “sujeito cartesiano” (consolidado pelo Iluminismo, onde a identidade era associada à individualidade e à existência de um núcleo ou essência que definia o ser) e do “sujeito sociológico” (caracterizado na modernidade como o produto da cultura e da sociedade onde vive):

- I. As tradições do pensamento marxista;
- II. Freud e a descoberta do inconsciente;
- III. A teoria linguística de Saussure;
- IV. A genealogia do sujeito de Michel Foucault;
- V. O Feminismo enquanto crítica teórica e movimento social.

Entretanto, escrever sobre esses novos tempos é um desafio imenso, pois além de acompanhar o ritmo e entender os efeitos da modernidade e da pós-modernidade na sociedade, é preciso levar em conta a subjetividade e a individualidade humana. Por isso, estabelecer uma regra universal, criar um padrão ou estabelecer uma regularidade sobre um grupo social (no caso desta pesquisa, os homossexuais) nestes tempos é praticamente inviável e vai contra as concepções científicas da subjetividade dentro do universo das Ciências Humanas e Sociais.

Com o passar do tempo consolidaram-se novos métodos e pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Com essas pesquisas, as teorias acerca da construção da identidade ou o processo de formação do “eu”, passaram a estar em consonância com o universo social e cultural de cada comunidade, graças ao entendimento antropológico e sociológico sobre o assunto.

A partir desse momento, o indivíduo passa a ser entendido como “um produto do meio ou do contexto social em que vive” (MARCONI; PRESSOTO, 2008). De acordo com Hall (2005), o sujeito que é concebido como fruto do meio e do contexto social e cultural, é o indivíduo sociológico e ele é anterior ao sujeito pós-moderno e posterior ao cartesiano.

Segundo o antropólogo inglês Edward Burnett Tylor, o homem adquire ou aprende a sua cultura vivendo em sociedade, tal concepção é contrária e oposta em relação aos deterministas do século XIX que acreditavam que os indivíduos não adquiriam a sua cultura, pois esta era determinada pelos aspectos geográficos e biológicos. Esse mesmo antropólogo ficou conhecido por elaborar o primeiro conceito antropológico da palavra cultura. Por cultura, Tylor entende: “um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo ser humano enquanto membro da sociedade” (CUCHE, 2002, p.35).

Portanto, a partir dos estudos antropológicos de Tylor e demais pesquisadores da área, chegou-se à conclusão de que:

As diferenças existentes entre homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou o pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo

isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura (LARAIA, 2006, p. 24).

A cultura passa a ser vinculada a um processo de construção e começa a ser aprendida na primeira infância e se prolonga pelo resto da vida, estando sempre relacionada à convivência do indivíduo em sociedade e as relações que nela estabelece (MARCONI; PRESSOTO, 2008).

Em seguida, serão citados outros intelectuais que pensaram e contribuíram com a ideia da inter-relação entre indivíduo, sociedade e cultura para a construção da noção de identidade:

Em 1913, o psicólogo social George Herbert Mead explica que o senso de identidade só é possível num contexto social. [...]

Na década de 1930, Antonio Gramsci alega que os grupos sociais dominantes impõem seus valores e crenças sobre os outros no processo de “hegemonia cultural.” [...]

Segundo Norbert Elias, em O Processo Civilizador, existe uma conexão entre a ordem social e o comportamento individual. [...]

Em 1963, Erving Goffman analisa em sua obra Estigma, o processo da marginalização dos indivíduos nas sociedades. (THORPE, 2016, p.174-175).

Falando em linhas gerais, podemos dizer que os indivíduos que pertencem a um mesmo grupo ou comunidade e identificam-se em diversos aspectos da vida cultural e social, estão estabelecendo uma relação de identidade. Nessas relações é comum o “eu” encontrar-se de forma muito semelhante no “outro.”

Assim é com o homossexual, que ao ter sua identidade atribuída pela ordem social, passa a identificar-se inevitavelmente como tal. Quando o indivíduo enxerga um semelhante, ou seja, alguém que esteja em conformidade com a descrição que a identidade atribuída lhe confere, se estabelece então um sentimento e uma relação de identidade.

Vale lembrar que toda identidade pessoal pode sofrer alterações a partir de uma identidade atribuída e essa, por sua vez, está relacionada à significação que a sociedade lhe dá. Portanto, quando o sujeito se descobre homossexual e tem a sua identidade pessoal reinventada, ela será condicionada, em partes, pela identidade atribuída. Vale lembrar que nem sempre a identidade atribuída é positiva. Mas às vezes a identidade atribuída não é determinante para os homossexuais, pois existem aqueles que resistem e lutam por mudanças na sociedade, exigindo a obliteração da diferenciação, da segregação, do preconceito e da violência.

Logo, um “sujeito” sempre é produzido pela ordem social que organiza as “experiências” dos indivíduos num dado momento da história. Por isso é que a tentação de encontrar a si mesmo nas atividades do passado arrisca ocultar a realidade dos sistemas complexos que regiam as experiências daquela época. [...] Um sujeito sempre é produzido em e pela “subordinação” a uma ordem, a regras, normas e leis [...] Isso é verdade para todos os “sujeitos”. Ser “sujeito” e estar subordinado a um sistema de constrangimentos são uma única e mesma coisa. Mas é ainda mais para os “sujeitos” aos quais um lugar “inferiorizado” é atribuído pela

ordem social e sexual, como é o caso dos homossexuais. (ERIBON, 2008, p. 15-16)

Aqui é interessante mencionar um conceito ligado à concepção de Identidade, que é a Alteridade, e sobre ela podemos dizer que é o oposto da Identidade. O radical desta palavra tem origem no termo latino *Alter*, que significa “outro”. A alteridade nasce do sentimento de Empatia, onde um indivíduo busca entender o outro, o diferente, dentro da ótica deste. Exercitar a alteridade é também tentar “colocar-se no lugar do outro.”

Usando tais conceitos, podemos afirmar que os indivíduos que se relacionam dentro da mesma cultura e encontram mais semelhanças do que diferenças entre si, estabelecem uma relação de identidade. Ao passo que nas relações onde os indivíduos são provenientes de culturas diferentes e encontram mais diferenças do que semelhanças entre si e mesmo assim conseguem ainda estabelecer relações de maneira positiva, enxergando no outro um igual no que se refere à humanidade e às suas especificidades, dizemos então que existe uma relação de alteridade.

Quando a alteridade não é acompanhada pela compreensão e ao outro é atribuída uma posição de inferioridade, junto ao preconceito e violência, aí temos o fenômeno que a Antropologia denomina de Etnocentrismo.

É exatamente a ausência da Alteridade uma das causas do preconceito aos homossexuais. Portanto, vale lembrar a importância de procurar entender o diferente sob a ótica do mundo dele e não da sua. Essa é a gênese da Alteridade. Com ela, muitos conflitos podem ser evitados, em especial o preconceito, seja ele da natureza que for, mas aqui, em se tratando dos homossexuais é importante frisar que a Alteridade só será possível de maneira ampla, quando um nível de consciência social seja elevado e isso só é possível a partir de uma sociedade bem informada e letrada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver em sociedade é estar sujeito à diversidade, mas inicialmente é estar submetido ao processo de construção e desconstrução do “eu”, tudo isso acontece graças às profundas mudanças e alterações advindas do entorno em que se vive. O fato de a sociedade ser plural e a construção identitária ser algo singular e ao mesmo tempo condicionada e modificada pela primeira, só afirma que é impossível até mesmo para os indivíduos de uma mesma sociedade terem uma plena igualdade em se tratando dos valores identitários. Portanto, a vida em comunidade é mais do que necessária, ela é vital, pois sem ela não nos construiríamos enquanto sujeitos e não estaríamos prontos para as mudanças necessárias que as identidades pessoais precisam passar ao longo da vida, como por exemplo, o amadurecimento.

Tendo em vista a pluralidade social em associação com a singularidade dos indivíduos, visando a construção de uma identidade, é preciso observar que toda e qualquer sociedade possui normas, regras e sanções atribuídas aos seus membros e que elas influenciam e muito na construção da cosmovisão deles. Mas essas regras, normas e sanções são criações, produtos históricos, sociais e culturais, onde um grupo de indivíduos produz através da soma das mentalidades individuais, uma mentalidade coletiva e essa é “oferecida” à sociedade como único modelo possível e que toda e qualquer transgressão resultará em uma sanção e até mesmo na marginalização. Foi pensando em

tal ideia que o sociólogo francês e um dos “pais da Sociologia”, Émile Durkheim elaborou a teoria do Fato Social, que busca explicar como as estruturas sociais controlam a vida do coletivo a partir da construção de uma mentalidade coletiva, fruto da soma das mentalidades individuais. Durkheim também se propôs explicar como que as estruturas garantem o funcionamento da sociedade.

As estruturas sociais e as normas, regras e sanções acabam por influenciar a construção das identidades pessoais de cada indivíduo, atribuindo neles identidades ou valores atribuídos, para que eles possam se identificar e se relacionar de forma mais “harmônica.” Nem sempre essas atribuições são positivas, pois elas podem atribuir aos indivíduos, valores preconceituosos e de negação do outro, ou seja, daqueles que não compartilham da mesma cultura. Porém existem também as relações entre indivíduos de culturas diferentes de maneira pacífica em sua essência, pois os sujeitos buscam entender o outro dentro das especificidades e das realidades dele. Eis aí a Alteridade advinda da Empatia enquanto relação social.

Associando tal teoria à questão da construção da identidade de um grupo social marginalizado, como os homossexuais, é possível perceber que na maior parte das sociedades cujo o pensamento é heterossexista, as normatizações tem raízes e origens na cultura e não na biologia, pois a negação do outro, a construção da noção de “naturalidade” nas relações afetuosas e sexuais entre indivíduos de sexos diferentes e a repulsa às mesmas relações quando entre indivíduos do mesmo sexo, têm sua origem na cultura através da construção de uma consciência coletiva.

Porém, muito do preconceito advém da confusão feita entre a diferença de sexo, orientação sexual e identidade de gênero. Discursos do tipo “- Dois iguais não reproduzem” ou “- Não é natural que homem se relacione sexualmente com outro homem”, nascem justamente da deficiência de cognição ou de informação de alguns indivíduos ou grupos sociais. De maneira rápida e simples, é possível “desconfundir” e desconstruir tudo: sexo (homem ou mulher; é biológico), orientação sexual (afeto, atração e desejo) e identidade de gênero (como a pessoa se enxerga no que diz respeito ao seu exterior e interior).

Portanto, para concluir, neste artigo é possível encontrar que dentro da realidade prática (a vivência homossexual) pode haver uma conexão e uma explicação com uma teoria (o Fato Social), para entender de forma mais acadêmica e científica as diferenças dentro das singularidades de uma pluralidade. É só com o conhecimento que podemos nos munir e ao mesmo tempo nos instruir contra a ignorância que é o mal de toda sociedade e a “mãe” de todos os preconceitos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1981. p. 15.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2002.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MARCONI, Marino de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIBEIRO, Paulo Silvino. **Durkheim e o Fato Social**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/durkheim-fato-social.htm>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

THORPE, Christopher et al. **O livro da Sociologia**. Tradução: Rafael Longo. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2016.

AVERSÃO À MATEMÁTICA: RELAÇÕES CAUSAIS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA VISÃO DA PSICOLOGIA

Claudia Waltrick Machado Barbosa¹

Lara Thays da Costa²

Lucia Helena Matteucci³

RESUMO

Esse trabalho tem o objetivo de aprofundar a abordagem sobre aspectos psicológicos envolvidos nos processos de ensino e aprendizado da Matemática. Pesquisar sobre possíveis causas de dificuldade no aprendizado, medos, fobias, ansiedade em relação à Matemática. Verificar se essas causas estariam relacionadas às atribuições negativas internalizadas pela criança com o passar dos anos. Discutir sobre necessidade de metodologias que previnam a aversão à Matemática, para então apresentar possibilidades de intervenção da psicologia neste processo. Na verdade, aprender matemática não é tarefa fácil, mas é necessário criar maneiras de inovar o ensino mostrando a real importância dessa área do conhecimento no dia a dia. Por meio de pesquisas bibliográficas buscamos entender as causas mais frequentes para a rejeição, que podem estar atreladas às dificuldades por parte dos alunos em lidar com a disciplina, falta de motivação de professores e alunos, o rigor matemático, a falta de ligação entre a matemática escolar e o cotidiano dos alunos, experiências negativas envolvendo esta matéria e, a maneira como os professores desenvolvem suas atividades. Conhecer estas causas é imprescindível para propor formas de intervir nesta realidade além de procurar adequar as práticas docentes visando tornar o ensino-aprendizagem dessa disciplina mais interessante e atrativo para os alunos.

Palavras-chave: Matemática. Ensino e aprendizado. Dificuldade. Intervenção.

¹ Psicóloga e Pedagoga pelo Centro Universitário UNIFACVEST. Especialista em Psicoterapia Familiar e de Casais pela Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu (UNIGUASUL). Especialista em Didática do Ensino Superior (EAD) pelo Centro Universitário UNIFACVEST e Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Professora no Centro Universitário UNIFACVEST

² Acadêmica do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFACVEST

³ Pedagogia, Mestre.

AVERSION TO MATHEMATICS: CAUSAL RELATIONS AND INTERVENTION POSSIBILITIES IN THE VISION OF PSYCHOLOGY

Claudia Waltrick Machado Barbosa¹

Lara Thays da Costa²

Lucia Helena Matteucci³

ABSTRACT

This work aims to deepen the approach on psychological aspects involved in the teaching and learning processes of mathematics. Research on possible causes of learning disability, fears, phobias, anxiety about math. Verify if these causes would be relating to negative attributions internalized by the child over the years. Discuss the need for methodologies that prevent the aversion to mathematics, and then present possibilities of intervention of psychology in this process. In fact, learning math is not an easy task, but it is necessary to create ways to innovate teaching by showing the real importance of this area of knowledge in everyday life. Through bibliographic research, we seek to understand the most frequent causes for rejection, which may be link to students' difficulties in dealing with discipline, lack of motivation of teachers and students, mathematical rigor, lack of connection between mathematics. Student's daily life, negative experiences involving this subject and the way teachers develop their activities. Knowing these causes is essential to propose ways to intervene in this reality and seek to adapt teaching practices to make the teaching learning of this subject more interesting and attractive to students.

Keywords: Mathematics. Teaching and learning. Difficulty. Intervention.

¹ Psicóloga e Pedagoga pelo Centro Universitário UNIFACVEST. Especialista em Psicoterapia Familiar e de Casais pela Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu (UNIGUASUL). Especialista em Didática do Ensino Superior (EAD) pelo Centro Universitário UNIFACVEST e Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Professora no Centro Universitário UNIFACVEST

² Acadêmica do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFACVEST

³ Pedagogia, Mestre.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo discutir teoricamente um tema que atemoriza muitas crianças e adolescentes em fase escolar. A aversão à matemática, já foi e ainda é, a causa de inúmeros encaminhamentos para psicoterapia. Esta temática também é uma das causas que mais contemplam as dificuldades de aprendizagem. Porém, no âmbito clínico, muitos dos encaminhamentos, realizados por professores ou pais, o psicodiagnóstico nem sempre se confirma como sendo uma dificuldades de aprendizagem, mas “para aprendizagem”. Ou seja, as crianças e adolescentes encontram dificuldade em relação à didático utilizada pelo professor, ou se adaptam à escola. Pode-se dizer que o medo, angústia e ansiedade formam um tripé gerador de um grande problema para crianças e adolescentes, quando enfrentam algo, que para eles se transforma em fobia.

As experiências vividas por alunos dentro de sala de aula, contribuem para que seja formada uma primeira impressão de como será o seu entendimento e rumo a ser tomado durante o passar do tempo. Estudos conduzidos por Mendes (2011) e Carmo et al (2008) sugerem que experiências negativas em sala de aula podem gerar sentimentos de aversão à Matemática, expectativas negativas e concepções inadequadas sobre a disciplina. Tais experiências resultam em sensações como medo e aversão, bem como apresentam reações de fuga e negação diante de qualquer situação ligada ao estudo dessa disciplina.

Conforme Fragoso (2001) o contexto em que o ensino da matemática vem ocorrendo revela que as dificuldades na aprendizagem da Matemática podem não estar relacionadas à complexidade da disciplina em si, mas a fatores emocionais oriundos de processos pedagógicos mal direcionados em sala de aula. Ou seja, algumas vezes o fator que mais interfere na aprendizagem dessa disciplina pelo aluno, não está diretamente ligado à complexidade da matéria em si, mas à forma como ela foi apresentada ao educando.

Quando nos referimos ao ensino, necessariamente nesta referência está implicado, um processo de ensino e aprendizagem. Neste caso em específico, os processos de ensino da matemática e as categorias advindas desta área. Neste sentido Imenes (1997) explica que, a matemática gera uma espécie de medo nas pessoas, evidentemente que com o passar dos anos e a progressão do ensino ele diminuiu bastante. Porém, o modo de apresentação dessa disciplina tem grande influência. Os modelos didáticos atuais ainda caminham pelo campo do modelo de escola tradicional. Neste modelo, os altos índices de reprovação e baixo desempenho ainda é algo que chama bastante atenção tanto no Brasil quanto no mundo.

Ainda seguindo com o pensamento da autora, acabar com a lenda de que a matemática é o grande “bicho papão” das salas de aula, é uma etapa crucial para o bom desenvolvimento desta disciplina. Diante deste processo a intervenção do profissional da psicologia pode contribuir para a desconstrução da aversão, bem como ajudar a professor na conduta em sala de aula. Também torna-se relevante ressaltar que o trabalho com a família é relevante, pois a escola necessita da participação efetiva da família no processo de aprendizagem de seus filhos.

Brandit et al (2016) sugere que as dificuldades dos alunos no aprendizado da matemática, podem ser atribuídas à uma gama de diferentes fatores, porém, a autora destaca que os educadores são responsáveis pela cristalização ou não do conteúdo ma-

temático apresentado aos alunos de anos iniciais e, que uma fraca preparação durante a formação destes, seria a causa desta aprendizagem precária. Ainda discorrendo sobre o ensino dessa disciplina, a autora contempla que, os anos iniciais são decisivos para o entendimento dessa matéria, servindo como um alicerce para os anos subsequentes de ensino. Portanto podemos observar que o processo de enraizamento da aprendizagem matemática vai sendo construído conforme o passar dos anos, tendo em vista que, qualquer empecilho nesse processo será marcado como decisório para a vida do aluno.

Boeri et al (2009) consideram que, neste contexto, o ensino e a aprendizagem da matemática visam a atender as diferentes necessidades dos estudantes, uma vez que, ele precisa passar por um profundo processo de renovação de conteúdos e metodologias. A atenção deve estar voltada para os objetivos e metodologias utilizados, sem deixar de lado os aspectos sociais, culturais e emocionais dos alunos dentro de uma sala de aula.

O autor ainda completa dizendo que, se faz necessário enxergar a matemática em sala de aula como um processo de construção, onde o próprio aluno deve percorrer seu caminho, em meio a tentativas e erros, deixando de lado qualquer tipo de dogmatismo educacional. Voltando-se para um ensino onde a matéria é associada ao mundo real, fazendo seu uso no cotidiano, assim transformando-a em algo necessário para o uso, diferente da forma abstrata que normalmente é apresentada. Sendo assim, o próprio educador tem em mãos uma ferramenta muito poderosa para seu uso, onde o processo criativo pode colaborar para o educando desenvolver uma série de competências, como por exemplo, o pensamento crítico, o raciocínio lógico, senso de investigação, potencializando seu desenvolvimento mental, autonomia e criação.

Para Correa et al (1999) em geral a Matemática pode despertar sentimentos contraditórios nos estudantes o qual se torna perceptível já em crianças em início de sua vida escolar. Esse sentimento contraditório revela-se na percepção que os estudantes têm sobre a importância da Matemática em suas vidas, em contrapartida, convivem com sentimentos negativos em relação à disciplina, onde o resultado acaba sendo a rejeição, a fobia, a aversão, e dificuldades no entendimento da matéria.

Sendo assim, cabe ressaltar a fala de Carmo et al (2009) onde o autor comenta que, dentro da cultura brasileira, tanto nas famílias, quanto nas escolas e mídias sociais, a apresentação da matemática dá-se como uma disciplina de difícil entendimento e que requer demasiado esforço para que seja aprendida pelas pessoas. Não raro nos deparamos com comentários do tipo “nem todos nasceram para aprender matemática” ou que “matemática é para gênios e homens são melhores do que mulheres quando se trata em compreendê-la”. Com isso, criam-se regras autodeclaradas e implícitas nos discursos que fazem com que o desempenho dos estudantes seja menor, uma vez que, elas afetam diretamente a maneira como a disciplina é vista.

Cabe ressaltar também um estudo de Machado et al (2010) que buscou investigar a relação que teriam as crenças negativas de professores quanto ao ensino por eles proporcionado para seus educandos, onde os resultados comprovaram que sim, as crenças negativas e distorcidas dos professores quanto à matéria poderiam afetar diretamente no aprendizado dos alunos. Claro, que cabe salientar que existem outros fatores que podem afetar na aprendizagem, e esse não seria o único motivo pelo baixo desempenho dos alunos. Porém, os autores discorrem que é de grande valia a busca por um método pedagógico e eficaz que atenda as demandas em sala de aula, onde, por sua

vez podem surgir necessidades diversas dos educandos.

Sendo assim, o ensino da matemática estaria fortemente ligado a contextos dinâmicos de ensinar e aprender, amparados em possibilidades metodológicas significativas, as quais necessitam atender às necessidades e especificidades em que se desdobram os contextos da sala de aula atualmente. Com isso, vale destacar que as evidências apontam para um considerável número de crianças que enfrentam desde dificuldades esporádicas no aprendizado da matemática, ao medo e aversão profunda à esta disciplina, que em alguns casos pode vir a ser problemas maiores como por exemplo fobias, com fortes indícios de sofrimento emocional, por parte daqueles que vivenciam tais situações.

METODOLOGIA

Segundo Gil (2008, p. 17), pesquisa é definida como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Desta forma, toda pesquisa tem início com uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta, que neste estudo implica em pesquisar, quais são as origens da aversão à Matemática? Porque tantas crianças desenvolvem fobia por esta disciplina? Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa, o desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer ou ainda, o desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz. Portanto, toda pesquisa, pauta-se por objetivos, aqui ressaltamos a importância de pesquisar sobre os motivos ou causas da aversão à matemática por parte de crianças em idade escolar.

Dessa forma nesta pesquisa, quanto a metodologia optou-se por pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, teses e dissertações. A pesquisa tem como escopo produções com relação ao tema de estudo, qual seja, - a visão psicológica sobre a aversão à matemática por parte de crianças em fase escolar, com vistas a formular uma hipótese ou contribuição sobre a temática.

A primeira etapa da pesquisa, consistiu na determinação dos conceitos básicos a serem explorados pela pesquisa. Especificamente, como estratégia de busca e para a realização da busca bibliográfica, tomou-se como orientador o tema, o problema de pesquisa e o objetivo geral da pesquisa, com o propósito de viabilizar a definição dos conceitos-chave principais.

Com estas questões direcionadoras deu-se início ao processo de pesquisa científica, numa busca por livros, artigos científicos, teses, dissertações, inclusive aquelas disponibilizadas em bancos de dados bibliográficos existentes e disponíveis nos sites: Scielo, Anped, Capes, IBICT, INEP, Portal Domínio Público, Site do Ministério da Educação, CNPq. Os livros foram selecionados a partir de autores cujas abordagens atendiam a elucidação dos conceitos-chave da pesquisa e, conseqüentemente sustentariam os objetivos propostos.

Quanto aos artigos, teses e dissertações, a seleção destes se deu a partir de busca em bancos de dados bibliográficos disponíveis na internet, fazendo uso de conceitos-chave, tais como: educação matemática, ensino e aprendizagem, dificuldades na aprendizagem da matemática, ansiedade, fobia e aversão à matemática, psicologia da educação.

Com base nesses critérios, a tecitura da pesquisa considerou autores com abordagens sobre:

- Educação Matemática, Boeri (2009); Borba & Lopes (1994); Borba & Penteadó (2001); D'Ambrósio (1986), Zorzan (2007);

- Aprendizagem e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky (1989); Imenes (1987, 1989);

- Psicologia da educação matemática, Brito (1996, 2001, 2011);

- Dificuldades na aprendizagem da matemática, ansiedade, fobia e aversão à matemática, psicologia da educação, Cardoso & Pereira & Franco (2013); Carmo (2011); Carmo & Cunha & Araújo, (2008); Carmo & Frigueiredo (2009); Fassis (2011).

O levantamento foi organizado em uma planilha contendo as seguintes informações: tipo de texto (artigo; capítulo de livro; livro; dissertação/tese); natureza (teórico; empírico); autor(es); ano; objetivo(s); resumo; referência completa. Esse quadro serviu para nortear os autores nos textos que serviriam de subsídios à elaboração dos capítulos. Após a organização dos textos, com base nos critérios descritos, procedeu-se a leitura integral dos materiais. Essa leitura analítica, especificamente nos estudos que apresentavam informações sobre ansiedade à matemática, possibilitou a identificação de resultados relevantes, comparações entre os estudos e sistematização de inferências sobre intervenção da psicologia em situações de aversão à matemática.

DISCUSSÃO

Com base em estudos desenvolvidos por diversos autores, a proposta deste artigo centra-se na elaboração de uma análise que permita a compreensão se a rejeição a matemática surge da dificuldade na aprendizagem ou é a rejeição que leva à dificuldade em se aprender matemática. Contudo, cabe trazer a fala de Vygotsky (1988) onde o autor concebe o homem como um ser histórico, social e ativo. Trazendo também significado de construto e construtor da realidade. Ou seja, o homem identificado como um ser concreto, onde as formas de sentir, agir e pensar vão se moldando etimologicamente pelas interações sociais no contexto social, cultural e histórico.

Desta forma, o desenvolvimento cognitivo se daria pelo processo de internalização da interação social com meios advindos da cultura em que esta criança se encontra inserida. Daí a importância de processos interativos significativos que estejam alicerçados numa concepção positiva e motivadora em relação à matemática e aprendizagem dessa disciplina. Para Correa et al (1999), em geral a Matemática desperta sentimentos contraditórios nos estudantes. Um sentimento perceptível já em crianças em início de sua vida escolar. Esse sentimento contraditório revela-se na percepção que os estudantes têm sobre a importância da Matemática em sua vida. Mas ao mesmo tempo, convivem com sentimentos negativos em relação à matemática, cujas dimensões resultam em rejeição, aversão, fobia e dificuldades no aprendizado desta disciplina.

Em nossa cultura tanto a família quanto a escola e a mídia reforçam a noção de que matemática é algo muito difícil, que exigem muito esforço para aprender. Alguns chegam ao cúmulo de afirmar que nem todos nasceram para aprender matemática. Matemática é para gênios e homens são melhores que mulheres em matemática. Essas declarações (regras) podem controlar parte significativa do desempenho de nossos estudantes.” (CARMO; FIGUEIREDO, 2009, p.491)

Numa pesquisa por meio dos depoimentos dos alunos, que existe uma relação de causa-efeito entre achar a Matemática uma matéria difícil e por este motivo a achar chata e conseqüentemente não gostar dela, Reis (2018, p. 9), buscou compreender as causas mais frequentes para a rejeição à matemática e elencou as seguintes:

(a) Dificuldade por parte dos alunos em lidar com a disciplina, tendo em vista que a maioria dos estudantes sentem dificuldade em aprender a matéria; (b) A falta de motivação de professores e alunos, o rigor matemático, é basicamente um resultado do fato anterior, onde a dificuldade de aprendizado acarreta em deixar a matéria de lado, não sentir mais vontade de estudá-la; (c) A falta de ligação entre a matemática escolar e o cotidiano dos alunos, ou seja, muitas vezes o aluno não vê sentido e nem aplicabilidade do conteúdo apresentado em sala de aula na sua vida fora da escola, o que faz com que ele ache desnecessário o seu ensino. (d) E por fim as experiências negativas envolvendo esta matéria e a maneira como os professores desenvolvem suas atividades, onde muitos professores hoje em dia ainda mantêm o mesmo método de ensino utilizado antigamente, um método antiquado que já não se conecta com o momento atual.

Em sua pesquisa o autor buscou responder as seguintes questões:

a) Quais seriam as causas dessa rejeição à matemática? Buscando intrinsecamente quais são os pontos determinantes que fazem com que os alunos, e algumas vezes os professores tenham esse tipo de comportamentos quando deparados à disciplina.

b) A família, a mídia, o contexto social em que os alunos estão inseridos influenciam na dificuldade em se aprender matemática? Nessa questão o autor busca conhecer outros pontos que muitas vezes não são explorados pelos educandos e pesquisadores, mas que podem ser de grande valia para a construção de um resultado bem coeso.

c) Por fim o autor ainda buscar compreender se a rejeição surge da dificuldade na aprendizagem ou é a rejeição que leva à dificuldade em se aprender matemática?

Fazendo uma analogia frente a isso, e colocando em questão se a forma como o professor aborda o conteúdo influencia os alunos a rejeitar essa disciplina? Em resposta a estas indagações, Reis (2018, p. 10), concluiu que:

As causas da rejeição à Matemática podem estar associadas aos alunos, considerando sua renda familiar, a escolaridade de seus pais, seus hábitos de estudos e às impressões que têm da Matemática e do professor. Conhecendo as principais causas é possível que se faça uma intervenção eficaz. (

Reis (2018, p. 2) ainda contempla “[...] que são muitos os que expressam ter aversão, medo, pavor à Matemática, decorrente de experiências passadas, seja com professores ou com algum conteúdo dos diversos existentes na área”. E complementa, assegurando que “[...] existem pessoas que têm fobia à Matemática. Uma fobia é uma espécie particular de medo”.

Quando então, um aluno, em estado de fobia a Matemática, antecipa-se nele um estado de ansiedade, cuja definição dada por Fingerman (2016) como “[...] ‘*Phobos*’”. O qual designa a fuga decorrente do pânico, um susto intenso e fora de razão. *Phobos* procede do verbo *phebesthai*, “fugir com ideia de precipitação e desordem”. Ou seja, ao se ver frente a uma situação que envolva matemática, seja ela qual for, desencadeia-se então, a rejeição a disciplina e seu aprendizado fica comprometido.

Para Carmo e Figueiredo (2009, p. 489) Estudantes com aversão à Matemática, em situações de ensino e aprendizagem, desencadeiam reações como:

Respostas fisiológicas desagradáveis; sonolência ou ausência da aula, mesmo estando de corpo presente; sentimentos de fracasso; baixa auto-estima; elaboração de autorregras limitadoras; aumento do número de erros; timidez; isolamento excessivo; falta de assertividade; ausências frequentes às aulas; agressividade exacerbada: enfrentar o professor por meio de agressão verbal ou física; o aluno aprende e reproduz o mesmo modelo de interação vivenciado na relação com o professor ou os outros agentes punitivos.

Ou seja, percebe-se que o estado emocional do estudante está diretamente ligado ao seu aprendizado, e que se há alguma alteração, seja por conta do medo desencadeador de ansiedade, o entendimento da matéria fica comprometido, acarretando um fraco desempenho e consequentemente associações de que matemática é difícil de aprender.

Levando em consideração os dados acima citados, pode-se levantar também uma pesquisa de Tatto e Scapi et al (2018, p. 13) onde os autores investigaram quais são as causas da rejeição à matemática. Como resultado de sua pesquisa os autores concluíram que

[...] as causas da rejeição à Matemática são ou estão relacionadas à ideia pré-concebida de que a Matemática é difícil pelas experiências negativas passadas, à falta de interesse e a uma autoimagem negativa que o aluno tem de si próprio, à falta de apoio familiar, à falta de motivação devido aos conteúdos não terem uma aplicação prática, à falta de incentivos de alguns professores e à formação não específica, ao relacionamento humano em conflito, ao condicionamento, à passividade e ao uso da memória em detrimento do raciocínio, podendo estas causas ser extrínsecas ou intrínsecas aos alunos.

Relacionadas às causas da rejeição à Matemática, os pesquisadores apontam possíveis alternativas de intervenção para superação desta rejeição. Primeiramente seria necessário estar sempre buscando aprimoramentos e formações além de fazer uma reflexão, como também uma autoavaliação da prática pedagógica utilizada. Conhecer os alunos e as suas realidades dentro e fora do contexto escolar, ou seja, procurar se inteirar sobre a realidade socioeconômica dos mesmos, verificar se existe baixa escolaridade

dos pais, pois o meio ao qual estão inseridos podem ser fatores decisivos na continuidade dos estudos.

Os autores ainda salientam na sua pesquisa que, seria imprescindível conhecer e entender como são formadas as construções psíquicas, experiências negativas e os mecanismos de defesa desses alunos, afim de evitar reforça-los. Ainda com o foco no aluno e suas experiências, a proposta de superar um desafio comum, encontrar e combater as brechas deixadas durante o período da aprendizagem existentes, e com isso adequar estratégias, materiais e as metodologias à necessidade de cada um, tanto em grupo quanto singularmente, faz-se essencial para que a proposta seja validada.

Contudo, fica clara a intenção dos autores ao fazerem essas propostas, pois elas propõem que sejam estabelecidas conexões matemáticas entre os conceitos já estudados com os contemporâneos, bem como na História da Matemática, formando e definindo afinidades entre professores e alunos que ajudarão com que o conteúdo seja apresentado e entendido.

Com base nos resultados obtidos dessa pesquisa, fica nítido o quanto o papel de um professor bem qualificado torna-se fundamental para o bom desenvolvimento dos alunos dentro da matéria. Os desafios para a conquista de um aprendizado de sucesso não se dão apenas dentro de sala de aula, o trabalho do educador é muito mais amplo do que isso, vai além das paredes da escola, onde fazer um levantamento sobre quais são as necessidades desses alunos com dificuldades faz-se essencial para que os objetivos sejam alcançados.

Identificar as causas para então programar intervenções, define-se como ação essencial em contextos, cujas dificuldades relacionadas à matemática são evidenciadas pela rejeição à esta disciplina pelos estudantes. Mendes et al (2014) realizaram um estudo com o objetivo de identificar, em relato de alunos, atribuições dadas à Matemática, bem como graus de ansiedade frente à disciplina, por meio da aplicação de uma escala de ansiedade à Matemática a quatro crianças do 6º ano, as quais foram aleatoriamente selecionadas. Puderam observar que as situações nas quais os alunos indicaram alta ou extrema ansiedade foram aquelas em que poderiam falhar e sofrer algum tipo de castigo.

Referenciados com os resultados obtidos diante desse estudo, os autores discorrem sobre o aumento das atribuições negativas com o passar dos anos, bem como, a necessidade de metodologias que possam prevenir a aversão à matéria. Nos relatos de alunos que participaram da pesquisa, concluiu-se que a ansiedade ante à disciplina é desencadeada como uma resposta comportamental (fuga e esquiva), assim como cognitivas onde se pode detectar o surgimento de regras e pensamentos depreciativos, isso tudo acarretando em respostas fisiológicas que conforme citado pelos autores podem ser consideradas “desagradáveis” diante de situações nas quais necessita-se de algum domínio do conhecimento matemático.

Os relatos dos envolvidos na pesquisa permitem ainda concluir que

A intensidade e a alta frequência com que essas reações ocorrem em alguns indivíduos são relatadas por estes como uma sensação de total paralisia e desamparo frente a Matemática, levando-os frequentemente a desistir da escola ou a escolher profissões e cursos superiores que, supostamente, não exigiriam conhecimentos matemáticos (MENDES e CARMO, 2014).

Ou seja, fica nítido que o desempenho dos alunos em relação à matemática está intrinsecamente associado à forma como aconteceram as suas primeiras experiências frente à matéria. Pode-se dizer também que isso acarreta um abandono ao conhecimento matemático, uma vez que, os alunos diante de todas essas experiências ruins não têm vontade e nem ânimo para desenvolverem trabalhos relacionados à matemática.

Carmo et al (2008), discorrem sobre a ansiedade como ela sendo um conjunto de reações fisiológicas desagradáveis, cognitivas e comportamentais que se dão ao se deparar frente a estímulos matemáticos simples ou complexos e diante de contingências de aprendizagem relativa à matéria, ou até mesmo nos contextos em que seja necessário o uso dos aprendizados matemáticos. Contudo, podemos ver que as origens da aversão e das dificuldades relacionadas à Matemática, são em boa parte culturais, sendo que a disciplina já carrega um estigma há várias gerações.

Ainda de acordo com Carmo et al (2008) vale destacar o quanto se torna importante investigar os sentimentos dos alunos em relação à matemática. Também alertam sobre a necessidade de buscar entender as relações que acontecem entre esses sentimentos e o trabalho dos professores em sala de aula, sendo que, crenças e valores dos professores e familiares relacionados ao contexto de educação e em especial à essa disciplina repercutem diretamente nos sentimentos e nas atitudes de resposta dos estudantes.

Portanto, a ansiedade à matemática, definida por Fassis (2011, p. 6) como “[...] um padrão de reações emocionais e comportamentais à matemática”, quando identificada em estudantes, permite que aspectos geradores dessa dificuldade, também sejam determinados. Geram indicativos de situações que precisam ser alteradas a fim de reverter e prevenir casos de ansiedade à matemática. Sejam estes indicativos para ação em âmbito didático-pedagógico, no sentido da implementação de mudanças nas metodologias de ensino, muitas vezes inadequadas, principalmente as que fazem uso de controle aversivo, sejam à intervenção de profissionais da área da psicologia, quando estas reações emocionais e comportamentais à matemática, atinge o nível da fobia.

Na concepção de Carmo et al (2012) considerando que o foco está na mudança de comportamento do estudante, afirmam que tal mudança “[...] só poderá se efetivar a partir da alteração de contingências na escola e na família e a partir da implementação de suporte externo, seja este psicoterápico, motivacional ou metodológico”. Importante ressaltar que a intervenção psicológica, com vistas à superação da aversão à matemática, constitui trabalho em conjunto entre família escola.

A intervenção feita separadamente, primeiro na escola e depois em casa, ou ao contrário, começaria incompleta, pois a instituição escolar precisa do apoio familiar nessa questão e a família precisa dos professores e psicólogos fornecidos pela escola. A implantação de programas de ensino em que esteja presente o reforço positivo é algo de extrema importância a ser realizado na escola. (CARMO & SIMONATO, 2012).

Nenhuma criança apresenta preferência em relação às disciplinas escolares. O gostar ou não será desenvolvido ao longo do tempo através das experiências vivenciadas. O desenvolvimento da atitude que a criança apresenta em relação a um objeto é a observação e a imitação das atitudes de outras pessoas. Kibby (1977) citado por Brito, (1996) destacou que a imitação das atitudes dos outros, a experiência com o objeto da

atitude, traumas diante desse objeto e o conhecimento sobre o objeto são alguns fatores que contribuem para a formação de atitude.

De acordo com González et al (2000) existem pesquisas que apontam o desenvolvimento como um fator determinante na formação da atitude da criança em relação à matemática e, isso tudo pode estar relacionado com a atitude dos familiares, colegas ou professores em relação a essa disciplina. Complementando a fala dos autores Chabot et al (2005) citado por Cardoso et al (2013, p. 76) “[...] relatam que as emoções negativas são responsáveis por um número expressivo de dificuldades na aprendizagem, pois elas influenciam consideravelmente as nossas funções cognitivas e intelectuais”. Entende-se a partir desse ponto a relevância que a família e adultos, incluídos aqui os professores que convivem, com as crianças devem sempre procurar criar condições favoráveis para o desenvolvimento de atitudes positivas. Com relação à matemática não é diferente, a atitude que uma criança apresenta também é desenvolvida através das experiências que esta possui com a disciplina.

Considerar os aspectos emocionais no ensino da matemática amplia o escopo de variáveis para que se entenda a aversão à matemática desenvolvida por estudantes. Cardoso et al (2013, p. 76), ao se referir a dificuldades para aprender, afirmam:

Como, geralmente, a aprendizagem está relacionada apenas aos aspectos cognitivos, Chabot e Chabot (2005), referem que, quando um aluno apresenta dificuldades para aprender, é comum buscar indícios para explicar o fracasso ou nas suas capacidades intelectuais ou em nossas metodologias pedagógicas, sendo as competências emocionais omitidas pela escola.

Enfim, entende-se que o conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico, afetivo, social e cognitivo da criança depende muito da forma como ela se entende dentro do meio em que está inserida. Entender seus avanços e fracassos não é uma tarefa apenas no educador, mas sim de todos que de alguma forma estejam participando do convívio dessa criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o tema discutido na elaboração do presente trabalho, e tendo em vista os resultados da pesquisa bibliográfica expostos, podemos perceber o quanto o desempenho dos alunos dentro da sala de aula se deve a um construto social que vem sendo mantido durante anos. Onde a matemática é considerada uma disciplina difícil de se aprender, e além de tudo, é considerada uma matéria de mais fácil acesso para homens do que para mulheres.

Percebe-se também que, o fato de os métodos de ensino não terem sido aprimorados e muitas vezes continuarem os mesmos que foram apresentados no passado, tornam o entendimento da matéria mais complicado do que de fato é. Uma vez que, com o passar dos anos, a população mudou, tiveram mais acesso à tecnologias e formas de ensino mais avançadas, enquanto a matemática ainda se prende ao ensino clássico e obsoleto que não consegue atingir a totalidade na educação. Isso tudo resulta em um abandono assim por se dizer, visto que, se a forma de ensinar não acompanha a neces-

sidade do aluno, ela automaticamente o exclui de sua abrangência. Fazendo com que a crença de que ela é algo impossível seja fortalecida.

A necessidade de constantes aprimoramentos e especializações dos professores também é um diferencial a ser tomado como necessário, sendo que, são eles os instrumentos de acesso dos alunos à matemática. Os resultados apresentados na pesquisa mostram que muitas vezes os educadores são os responsáveis pela não fixação do conteúdo aos alunos, e que muitos apenas se preocupam em passar os conteúdos propostos de maneira rápida sem levar em consideração toda a questão de que o aluno é um sujeito e esse sujeito traz consigo uma história.

Ou seja, faz-se necessário que os educadores se empenhem em descobrir além do aluno dentro da sala de aula, mas também como é a sua história familiar, escolaridade de seus pais, necessidades pelas quais passa e tentar inserir o conteúdo de uma maneira que faça sentido dentro do contexto desses alunos. Sendo que os mesmos passariam a enxergar a disciplina como algo mais próximo de suas realidades.

Outro ponto que pode-se levar em consideração é o fato de os professores já possuírem crenças sobre a matemática, pois em algum momento da vida eles já passaram pelo papel de alunos, e seus professores também tinham o mesmo método de ensino, ou seja, é praticamente uma espécie de tradição que é passada à diante geração após geração.

Contudo, cabe ressaltar que todos esses episódios acima citados, acabam gerando uma má recepção nos alunos, fazendo-os passarem por situações ruins e muitas vezes desenvolverem ansiedade nesse processo de aprendizagem. Então podemos concluir que a aversão à matemática se dá por razões ligadas ao aprendizado, fatos ocorridos durante o processo educacional e que ficaram estabelecidos e associados às más experiências, fazendo com que todo o processo se repita mais vezes.

REFERÊNCIAS

BOERI, C.; VIONE, M. T. **Abordagens em Educação Matemática**. Domínio Público, 2009. v.1. 71 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000661.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRITO; M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. Tese de Livre Docência, UNICAMP/FE, Campinas, SP, 1996.

BRANDT, C. F.; MORETTI, M. T. **Ensinar e aprender matemática possibilidades para a prática educativa**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CARDOSO, E. R.; PEREIRA, A. M. T. B.; FRANCO, V. S. **Aspectos afetivos: Elementos importantes no ensino e aprendizagem de matemática** In: YAEGASHI, S. F. R.; PEREIRA, A. M. T. B. Psicologia e educação: Conexão entre saberes. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

CARMO, J. S., CUNHA, L. O.; ARAÚJO, P. V. S. **Análise comportamental da ansiedade à matemática: conceituação e estratégias de intervenção**. In W. C. M. P. Silva

(Org.). **Sobre comportamento e cognição: análise comportamental aplicada**. Santo André, SP: ESETec, 2009.

CARMO, J. S. et al. **Diferentes intensidades de ansiedade relatadas por estudantes do Ensino Fundamental II, em situações típicas de estudo da Matemática**. In: SILVA, W. C. M. P. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: reflexões epistemológicas e conceituais, considerações metodológicas, relatos de pesquisa*. Santo André, SP: ESETec, 2008.

CARMO, J. S.; SIMIONATO, A. M. **Reversão de ansiedade à matemática: alguns dados da literatura**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 317-327, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n2/v17n2a14.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

CORREA, J.; MACLEAN, M. **Era uma vez...um vilão chamado matemática: um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática**. *Psicologia Reflexão & Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 001, p. 1-19, jan/jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01029721999000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FASSIS, D. **Ansiedade à matemática em estudantes do ensino fundamental: Alguns dados comparativos e de desempenho em matemática**. UNESP. 2011. Disponível em: <http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/trabalhos-de-conclusao-de-curso/tcc_2008/ansiedade-a-matematica-em-estudantes-do-ensino-fundamental-alguns-dados-comparativos-e-de-desempenho-em-matematica>. Acesso em: 16. nov. 2018.

FINGERMANN, D. **Ensino e saber**. *Stylus* (Rio J.) no.33 Rio de Janeiro nov. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1676-157X2016000200021 Acesso em 20 Nov de 2018.

FRAGOSO, W. C. **O medo da matemática**. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 26, n. 02, p. 95-109, 2001.

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

GONÇALEZ, M. H. C.; BRITO, M. R. F. **Aprendizagem de atitudes positivas em relação à matemática**. In Márcia R. F. Brito (Org.) *Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa*. Florianópolis: Ed. Insular, 2000.

IMENES, L. M. P.; LELLIS, M. *Matemática*. São Paulo: Scipione, 1997.

MACHADO, M. C.; FRADE, C.; FALCÃO, J. T. R. **Influência de aspectos afetivos na relação entre professor e alunos em sala de aula de matemática**. *BOLEMA*, Rio Claro (SP), v. 23, n. 36, p. 683-713, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291221905007.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2018.

MENDES, A. C. **Identificação de graus de ansiedade à matemática em estudantes do ensino fundamental e médio: contribuições à validação de uma escala de ansiedade à matemática.** 2012. 45f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Centro de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos, SP. 2011.

MENDES, A. C.; CARMO, J. S. **Atribuições dadas à Matemática e ansiedade ante a Matemática: O relato de alguns estudantes do ensino fundamental.** Bolema, Rio Claro (SP), v. 28, n. 50, p. 1368-1385, dez. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n50/1980-4415-bolema-28-50-1368.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2018.

REIS, L. R. **Rejeição À Matemática: Causas E Formas De Intervenção.** Semantic Scholar - Universidade Católica de Brasília-UCB, 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2473/204376b71a1b0cb3b16e5cf9ae14b807fd0a.pdf> Acesso em: 15 de Nov de 2018.

TATTO, F.; SCAPÍ, I. J. **Matemática: por que o nível elevado de rejeição?** Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/245>>. Acesso em: 15 de Nov. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PROGRAMA REDE DE VIZINHOS: O IMPACTO DE UMA COMUNIDADE VIRTUAL NA CONSTRUÇÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA

Jacqueline Iensen¹
Simone Regina Dias²

RESUMO

Este artigo apresenta o processo de construção, implementação e resultados da Rede de Vizinhos na melhoria da segurança pública no Estado de Santa Catarina, Brasil. O programa é formado por moradores de um bairro sob a coordenação da Polícia Militar. O diferencial é que a comunidade é protagonista na coleta e compartilhamento de informações, por meio de uma comunidade virtual. Os dados resultam no mapa de vulnerabilidades na área de abrangência da rede. Neste artigo, são analisados os resultados da Rede de Vizinhos no Bairro Jardim Juliana, em Laguna (SC). O caso em estudo mostra um exemplo de como uma comunidade virtual pode auxiliar na melhoria de segurança pública, um problema de proporção global. Noutra perspectiva, apresenta aos moradores a possibilidade da prática da cidadania, pois permite que os moradores construam a sua rede de comunicação. Até 2019, o programa estava presente em 72 dos 295 municípios de Santa Catarina (23,72%), desdobradas desdobrado em 1.380 células e envolvendo 53.710 cidadãos.

Palavras-chave: Jornalismo cidadão; Segurança; Comunidade virtual; Rede de vizinhos

ABSTRACT

This article presents the process of construction, implementation and results of the Neighborhood Network in improving public security in the State of Santa Catarina, Brazil. The program consists of residents of a neighborhood under the coordination of the Military Police. The difference is that the community is a protagonist in the collection and sharing of information, through a virtual community. The data results in the vulnerability map in the area covered by the network. In this article, we analyze the results of the Neighborhood Network in Bairro Jardim Juliana, in Laguna (SC). The case study shows an example of how a virtual community can help improve public security, a problem of global proportions. In another perspective, it presents residents with the possibility of practicing citizenship, as it allows residents to build their communication network. Until 2019, the program was present in 72 of the 295 municipalities of Santa Catarina (23.72%), divided into 1,380 cells and involving 53,710 citizens.

Keywords: Citizen journalism; Safety; Virtual community; Neighbor network

¹ Graduada em Jornalismo. Especialista em Comunicação.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal e Santa Catarina. Professora do Programa de Mestrado em Práticas Transculturais da Unifacvest.

1. PROBLEMA DE PESQUISA CONTEXTUALIZADO

Este artigo propõe-se a apresentar o processo de construção e os resultados do Programa Rede de Vizinhos (RV), criado pela Polícia Militar de Santa Catarina (PMSC) em parceria com a comunidade, a partir de experiências consolidadas em outros países. O programa tem a comunidade cidadão como protagonista na coleta e compartilhamento de informações que envolvam segurança pública. As interações entre os moradores de uma região e o Batalhão da Polícia Militar (BPM) responsável pela área, por meio do aplicativo WhatsApp, são processadas e resultam em ações práticas que melhoram a segurança pública nas áreas monitoradas, como veremos ao longo do artigo.

Para se ter uma ideia da abrangência do programa, decorridos um ano e meio de sua criação, em 20 de janeiro de 2018, a RV está ativada em 72 dos 295 municípios de Santa Catarina (23,72%), desdobradas em 1.380 células e envolvendo 53.710 cidadãos.

Um dos maiores desafios da sociedade contemporânea é a segurança pública. Há uma desigualdade gigantesca entre os recursos humanos, materiais e tecnológicos disponibilizados pelo Estado e as demandas da sociedade. Portanto, é fundamental que a Polícia Militar estimule a formação das comunidades virtuais como um apoio à segurança pública a fim de direcionar seus esforços para questões policiais graves.

A lógica da rede é a gestão descentralizada onde o cidadão se sente parte ativa, coparticipante do processo de construção da segurança pública de sua região. Importante ressaltar que o Estado não delega poderes aos grupos, mas otimiza os esforços na prevenção da criminalidade, sem deixar de cumprir o seu papel essencial, que é o de proteger a vida do cidadão. As estatísticas e os índices também podem ser fontes de informação para a produção jornalística de blogs e sites hiperlocais, modalidade que na última década ganhou força com o declínio dos jornais tradicionais.

Estes dados nos levam a questionar: como a formação de comunidades virtuais entre as pessoas de determinada região geográfica pode gerar impactos positivos no que concerne à segurança pública? Para responder a esta pergunta, vamos apresentar as premissas e a metodologia de implantação da Rede e, posteriormente, analisar a construção e alguns dos resultados obtidos na RV no Jardim Juliana, bairro do município de Laguna, localizado no litoral catarinense.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Comunidades Virtuais

O ser humano é social por natureza e viver em sociedade é, por essência, estar inserido em um sistema complexo. Historicamente, os grupos se unem para proteger seus interesses e lutar contra os perigos que outros grupos representam. Essa “regra de convivência” que nasceu nos primórdios da humanidade vale para o mundo analógico e muito mais agora no mundo digital. Para viver em comunidade, foi preciso estabelecer regras, normas de convivência, prioridades, interesses comuns e espaços de atuação de cada um dos membros dessas comunidades. “Em outras palavras, precisaram se organizar a partir das condições materiais existentes.” (MARTINO, 2014, p. 44).

A internet e as mídias digitais abriram infinitas possibilidades de comunicação, permitindo que as pessoas, estando próximas ou distantes, pudessem estabelecer

vínculos de acordo com seus interesses. Com o fenômeno das redes sociais digitais, observamos as pessoas se unirem em grupos que defendem os mesmos interesses, têm as mesmas posições sobre determinados assuntos. Há muito se estuda as agrupações sociais que ganharam novas características a partir da popularização da internet e dos computadores pessoais. Um dos pioneiros no tema dos relacionamentos online foi escrito por Howard Rheingold em 1994, em texto intitulado *A comunidade virtual*.

Embora não seja objeto de estudo, é preciso registrar que as comunidades virtuais são espaços propícios para disseminação de informações, recombinação de dados, construção do conhecimento e formação de inteligência coletiva mas, mas também podem ser terreno fértil para disputas políticas que, em boa parte das vezes, se tornam pessoais. Vale ressaltar que, físico ou virtual, o encontro de pessoas sempre será guiado por interesses, desejos, aspirações e ideologias.

A tecnologia permite encontrar interlocutores virtuais com mais facilidade do que poderia ocorrer nos espaços físicos. A facilidade de se conectar não encontra páreo no mundo físico - em um ônibus, por exemplo, você pode estar ao lado de um fã de sua série preferida e nenhum dos dois jamais saberá disso (MARTINO, 2014, p. 45). Nesse aspecto reside o valor das comunidades virtuais, porque reúnem pessoas com interesses comuns sem necessariamente ter a interação face a face.

Para Rheingold (1996, p. 18), “as comunidades virtuais são os agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações sociais no ciberespaço”. Essa teia de relações é condição fundamental para a formação de uma rede, e não basta uma lista de contatos agrupados. É a troca de informações, a afinidade dos relacionamentos e o ganho coletivo que sustentam uma comunidade virtual. Ao longo de sua “vida”, a comunidade virtual só sobrevive se houver engajamento, relevância e interesses mútuos.

Recuero (2008, p. 65) ressalta que o conceito de comunidade virtual é uma forma de explicar os agrupamentos sociais surgidos no ciberespaço. Trata-se de uma forma de entender a mudança da sociabilidade, caracterizada pela existência de um grupo social que interage através da comunicação mediada pelo computador.

Sobre a noção de comunidade virtual, Castells (2003) assinala que apesar de ter o relacionamento mediado por um suporte tecnológico, difere da interação física, mas não pode ser considerada inferior. Destaca, também, que a comunidade virtual tem duas características fundamentais comuns: a) valor da comunicação livre, horizontal, caracterizada pela comunicação on-line de muitos para muitos; b) formação autônoma de redes, que envolve a possibilidade de qualquer pessoa escolher/definir os fluxos de navegação na rede, além do potencial de criar e divulgar suas próprias redes.

As definições de comunidade virtual variam muito e, conforme aponta Castells, são fortemente influenciadas pelo debate entre sociólogos e os pesquisadores da internet. Ainda segundo o autor:

Talvez o passo analítico necessário para se compreender as novas formas de interação social na internet seja tomar como base uma redefinição de comunidade, dando menos ênfase ao seu componente cultural e mais ênfase ao seu papel de apoio a indivíduos e famílias, desvinculando sua existência social de um tipo único de suporte material. (CASTELLS, 2003, p. 106)

Essa comunicação em rede, democrática, de muitos para muitos, não pode ser confundida com uma panaceia, um remédio para todos os males. Assim como na interação face a face, a vida em comunidade virtual desperta conflitos, animosidades assim como empatia, engajamento, solidariedade.

Para ser considerada uma comunidade típica, são necessários alguns requisitos básicos como: a) um moderador ou gestor; b) um ou mais especialistas da área; c) um número grande de pessoas interessadas pelo tema, que se dividem em mais participativas (ativas) e menos participativas (passivas); e d) os observadores, que geralmente não participam das discussões, mas são considerados os que mais se utilizam dos conhecimentos registrados nos ambientes de comunidades virtuais. (SAINT-ONGE; WALLACE, 2003).

Um grupo virtual não sobrevive sem a efetiva participação de seus membros mas é preciso atenção do moderador para evitar a desordem, a sobreposição dos interesses pessoais ou corporativos podem comprometer a essência da ferramenta. Mas como manter a motivação de um grupo quando há uma oferta de informações e uma disputa de atenção dos integrantes? Quais são os fatores que contribuem para a sobrevivência de uma comunidade virtual?

Conforme Ridings e Gefen (2004) destacam, a principal motivação pela qual as pessoas participam de comunidades virtuais é pela troca de informações. Se não houver um ganho, ainda que essa medida seja intangível, já que estaria diretamente relacionado ao capital intelectual do cidadão, sabe-se que o integrante perde o interesse. E pessoas são movidas por interesses.

Portanto, é seguro dizer que a qualidade, a agilidade e o tratamento dado a uma informação são atributos bastante valorizados pelos usuários das comunidades virtuais. O vínculo se estabelece por meio da interação em relação a um assunto de interesse comum, onde há, além da informação, a manifestação de pontos de vista, a sugestão de soluções, entre outros.

Contudo, as pessoas também procuram amizade e apoio social nas comunidades virtuais. Os autores acrescentam que as comunidades virtuais, da mesma forma que as reais, são criadas não somente para o intercâmbio de informação utilitária, mas também para suprir as necessidades sociais de amizade e apoio social. O apoio social está relacionado com suporte emocional, senso de pertencimento, encorajamento e auxílio instrumental que muitos participantes procuram ao participar de uma comunidade virtual. O sentimento de ser parte de um grupo acompanha noções de compartilhamento, companheirismo, socialização e rede de comunicação (RIDINGS; GEFEN, 2004).

Martino (2004) se vale da Teoria das Redes de Mark Granovetter (1973), estudioso da dinâmica das redes, para explicar por que os laços sociais fracos ganham força na rede social. De forma resumida e bastante simplificada, pode-se dizer que podemos classificar as pessoas que fazem parte das nossas relações sociais como melhores amigos, amigos e conhecidos. Martino (2004, p. 68) assinala que é possível medir a força de um laço a partir de três principais fatores:

- a) A quantidade de tempo que se despence com essa pessoa.
- b) A intensidade emocional do vínculo.
- c) A intimidade, confiança mútua e reciprocidade.

Quanto maiores esses fatores, mais forte é o laço existente.

Para a fundamentação teórica do nosso objeto de estudo que se propõe a apre-

sentar a dinâmica de uma comunidade virtual, vamos nos ater aos laços fracos. Como destaca o autor:

A força dos laços fracos está ligada à distância existente entre pontos de uma rede. Eles permitem estabelecer contato com pessoas fora do círculo mais próximo de amigos e parentes - os laços fortes — e, portanto, criar ligações com indivíduos socialmente distantes. Os laços fracos ganham força na medida em que podem se tornar pontes entre pessoas socialmente distantes (MARTINO, 2004, p. 68).

Outro tema relevante que merece nossa atenção é o jornalismo cidadão.

2.2 Jornalismo cidadão

O jornalismo tradicional vive uma crise agravada na última década pela popularização da Internet. O modelo de negócio impresso, antes viabilizado por meio da publicidade empresarial e, sobretudo, do setor público, encolheu frente ao mundo digital. Os gestores das empresas jornalísticas previam que a publicidade iria migrar do papel para a internet, mas isso não se concretizou. As empresas não deixaram de anunciar, porém as verbas destinadas à publicidade foram diluídas entre portais noticiosos, redes sociais, filmes para internet, webséries, weblogs, entre outros canais de comunicação direta com o consumidor.

Castilho (2009, p. 30) relata que a pesquisa *The changing newsroom: gains and losses in Today's Papers* constatou, em 2008, que proprietários de 259 jornais pesquisados estavam revendo suas estratégias frente à concorrência dos weblogs e sites de noticiários hiperlocais. Com o enxugamento da receita e todas as consequências que este fato pode gerar, é possível ter ocorrido a redução no número de jornalistas nas redações de todo o mundo, as empresas começaram a publicar conteúdos globalizados pouco atrativos para o público.

Os weblogs e as comunidades virtuais nascem justamente desta lacuna onde o leitor consegue saber em tempo real o que ocorre na China, mas não o que ocorre na rua ao lado de sua casa. Essas informações são as que alimentam weblogs e redes sociais norteadas pelo conceito de jornalismo cidadão, uma reação entre a agenda da imprensa e as preocupações das comunidades urbanas, destaca Rosen (2001, p. 19–23).

Conforme enfatiza Castilho (2009, p. 36), a grande capilaridade das comunidades permite que seus membros estejam mais próximos dos eventos noticiosos locais do que os repórteres e editores de um jornal, por exemplo. Isto reduz custos operacionais oferecendo a possibilidade de uma sinergia entre as redes colaborativas e as redações jornalísticas. Quando falamos em produção colaborativa nos referimos a um grupo de pessoas que interagem livremente entre si. O resultado da combinação de dados contribui para melhorar o cotidiano ou guiar a tomada de decisões de uma comunidade. Stvilia et al. (2006, p. 1) afirmam que a qualidade da informação “determina em grande parte a tomada de decisões e, em última análise, a qualidade das atividades e ações produzidas por organizações e pela sociedade em geral”.

Se uma imagem vale mais do que mil palavras, podemos dizer hoje que mil palavras também formam uma imagem. E são essas imagens que podem nos indicar um padrão que, ao ser identificado, nos dão o retrato de uma comunidade.

Há inúmeros weblogs ou páginas em redes sociais que nasceram a partir da mobilização da comunidade em torno de uma causa, um interesse coletivo. Importante ressaltar que um problema só tem ressonância no grupo se ele tiver visibilidade e legitimidade. A ressonância gera diálogo e a legitimidade cria o consenso em torno de um tema. A dinâmica mostra sua evolução (KOOPMANN, 2004).

Empatia é outra característica que faz toda a diferença na rede social independente dos laços construídos durante a interação do grupo. É daí que vem a conexão. A mídia social pode ser uma ferramenta de empoderamento de uma comunidade porque, ao dar visibilidade para problemas comuns, abre o debate e a busca de soluções. Além disso, pode se converter em importante e confiável fonte de dados para o jornalismo hiperlocal ou tradicional.

3. MARCO CONCEITUAL REDE DE VIZINHOS

Primeiramente, destaca-se que a implementação do Programa Rede de Vizinhos passa por uma série de etapas e sua metodologia foi construída com base nas boas práticas vivenciadas em Santa Catarina a partir do estudo de experiências norte-americanas, britânicas e australianas de *neighbourhood watch*.

A adoção da metodologia descrita no Procedimento Operacional Padrão (POP) nº113 da Polícia Militar de Santa Catarina (2016) diminui a possibilidade de erros e potencializa a capacidade de alcançar os resultados positivos da RV. Essa avaliação, ainda que empírica, é resultado de uma atenta observação dos gestores do programa na PMSC ao acompanhar comunidades virtuais – também denominadas por seus integrantes de Rede de Vizinhos – que não seguem a metodologia do programa. A Rede de Vizinhos da PMSC é certificada pelo logotipo e dinâmica cuja essência está na parceria entre policiais militares e a comunidade. De acordo com Farias e Livramento (2017), a RV, em seu estágio mais avançado, permite a união dos moradores em torno de projetos físicos que melhorem o dia a dia da comunidade.

Figura 1 – Logomarca Rede de Vizinhos



Fonte: PMSC (2016).

Cabe ainda ressaltar algumas premissas da RV extraídas do Marco Conceitual do Programa (POLÍCIA MILITAR DE SANTA CATARINA, 2016):

- É ferramenta de governança e prevenção. Não há como compreender a segurança pública sem a participação do cidadão.
- É atuação em rede e exige o engajamento da comunidade para ter resultados.
- É estratégia de policiamento e não um canal de reclamações de outros serviços públicos como problemas em vias, falta de energia de água ou outras demandas do serviço público.
- É vigilância entre vizinhos. O cidadão torna-se câmera viva a contribuir para a sua segurança e para a segurança da vizinhança.
- É fortalecimento de vínculos entre a comunidade e PM. A Rede serve como ferramenta de organização social para construir soluções crônicas de ordem pública de determinada localidade. As atividades da Rede não devem ser resumidas à comunicação de um problema.
- Não é uma Central de Emergência. A Rede serve como canal de comunicação e interação entre os moradores, e entre esses e a polícia militar, a fim de prevenir ou solucionar problemas de ordem pública. As situações de emergências devem ser direcionadas em primeiro lugar e com a maior celeridade possível, ao 190 das Centrais Regionais de Emergências da Polícia Militar.
- Não é apenas um grupo de aplicativo (WhatsApp, Telegram etc.). O sucesso da prevenção do crime e desordem pública não está no ato de pertencer a um grupo de WhatsApp ou similar, mas sim no envolvimento e engajamento para solucionar os problemas de sua vizinhança
- Protagonismo do cidadão. O cidadão passa a ser visto como sujeito ativo do processo e não mero espectador a receber um serviço público. Os assuntos de interesse coletivo, então, transcendem os limites da administração pública, formando uma rede de coprodução em busca de objetivos comuns.
- Protagonismo do policial militar. Das boas práticas vivenciadas, percebe-se que o policial militar assume o papel de agregador e motivador, coordenando os trabalhos e ações da atuação em Rede. A responsabilidade do policial militar é de estruturar as relações entre a organização e a comunidade, de maneira a fomentar o desenvolvimento de um conceito evolucionário de bem comum.
- Controle de Acesso. A Rede não é um grupo aberto e a proteção das informações é algo fundamental para a segurança de seus integrantes. Cabe ao policial militar de ligação fazer o controle de cadastro e acesso à Rede. A inserção de qualquer integrante na Rede deve obrigatoriamente passar pelo conhecimento do policial militar de ligação para verificação. A inserção está vinculada ao controle de acesso e as obrigações de identificação visual, dentre outras estabelecidas pela Rede. Além do policial militar de ligação, mais um policial militar deve ser designado para compor a Rede. Importante que a Rede deve ser obrigatoriamente formada pela vizinhança e é vedada a participação de outros membros, tais como funcionários ou representantes de empresas privadas que atuem no âmbito da segurança ou que tenham fins lucrativos relacionados ao programa. É vedada também a participação de crianças, adolescentes ou pessoas e entidades com fins lucrativos. Nos casos em que a Rede seja formada por condomínios ou comércio, deve ser composta a Rede

de WhatsApp, com dois representantes de cada condomínio (síndico e subsíndico) ou comércio (gerente/proprietário). Nesse caso, os porteiros devem formar uma Rede de radiocomunicação, uma vez que o uso do rádio é mais ágil e efetivo.

- Controle de Informação. A finalidade da RV é a segurança comunitária, de maneira que a comunicação e as atividades da rede não deve se desvincular desse fim. Segurança comunitária é mais que falar em crimes, pois transcende a lógica repressiva penal. Segurança comunitária é interação social positiva, regulação administrativa do espaço urbano, revitalização de áreas públicas, valorização de atos de cidadania, etc. O controle da informação abrange o controle das informações repassadas no WhatsApp ou similares, em especial, as de cunho particular. Cabe ao gestor da rede e a seus auxiliares o controle da informação para resguardar a segurança dos participantes.

A identificação visual é aspecto essencial do programa. A identificação de residências, comércios, veículos e ruas, de maneira ostensiva é fator preponderante para o sucesso da Rede. A aquisição da identificação visual deverá correr por conta dos integrantes da Rede, estando vedada, sob pena de responsabilidades jurídicas, a inserção de logomarcas de empresas, patrocinadores ou outras entidades com fins lucrativos no sistema de identificação visual da RV PMSC. A alteração ou inserção de qualquer símbolo de identificação visual é de competência do Comando da PMSC. A responsabilidade da identificação visual e do seu uso nos padrões delimitados é do gestor da REDE e de seus auxiliares, bem como do policial militar de ligação e de outros policiais militares designados para compor a Rede.

3.1 Análise de cenário

Para este trabalho serão apresentados os dados coletados e processados pela RV, no Bairro Jardim Juliana, em Laguna (SC). O objeto de estudo, que na classificação técnica é designado por célula, é formado por 50 residências localizadas em 25 ruas do referido bairro, cujos registros de ocorrências em 2016 (antes da implantação da rede) serão comparados aos de 2017, primeiro ano da implantação do programa. O resultado das interações atende também a demandas do jornalismo cidadão, onde os moradores operam sua rede própria de comunicação. Os dados compilados podem ser usados pela imprensa tradicional que terá um retrato do bairro mais aproximado da realidade porque foi construído a partir da vivência dos moradores.

Implantada no início de 2017, a Rede de Vizinhos no Bairro Jardim Juliana, em Laguna, é formada por 50 casas, cerca de 10% da população do bairro. De acordo com o Censo de 2010, o Jardim Juliana tinha 495 moradores, sendo a maioria (60%) com idades entre 15 e 64 anos.

A RV tomou forma a partir do contato estabelecido entre a Associação de Moradores do Bairro Jardim Juliana e o comando da Polícia Militar de Laguna. O primeiro passo foi a sensibilização da comunidade. Em reunião presencial, na sede Associação dos Moradores, a Polícia Militar apresentou o programa e todas as suas normas.

Um dos maiores desafios para a PM foi mostrar que o programa busca o protagonismo do cidadão na construção da segurança pública e o reforço da cidadania na prevenção à criminalidade. Outro fato que mobilizou esforços da PM foi explicar

que a RV não substitui o telefone 190, canal exclusivo para chamadas de emergência e, tampouco, seria um espaço para reclamações ou comentários que não se referissem à segurança pública. Após a sensibilização, a rede foi criada e os participantes receberam as placas de identificação da RV, para colocar em frente à residência, ferramenta que tem se revelado fundamental no aumento da sensação de segurança no bairro.

O controle dos participantes da rede é rígido. Por questões de segurança, só podem participar os moradores efetivos da área de abrangência da rede, devidamente identificados e respaldados pela comunidade. O material veiculado na rede do WhatsApp não pode ser compartilhado sob pena de colocar a comunidade em risco. Por esse motivo, não publicaremos neste artigo anexos com o teor das conversas, até porque o trabalho consiste em conhecer a experiência de uma rede que trabalha na melhoria da segurança pública, a partir de informações que circulam na comunidade virtual.

No grupo, além do policial que faz a ligação com a comunidade, há um oficial da PMSC que define as estratégias e políticas de policiamento comunitário. Ao conhecer a dinâmica de atuação da Corporação, a comunidade transformou-se em parceira na construção de um local onde prevaleça o exercício da cidadania como arma para inibir atos delituosos.

Toda a comunidade tem um padrão de comportamento e movimentos que fogem à rotina e servem de alerta aos integrantes da RV e da PM. Cerca de 70% dos alertas que circulam na rede, antes encaminhados ao 190 e que sobrecarregavam a unidade policial, não necessitam de atuação da PM, que só faz intervenção quando a situação evolui e passa a oferecer algum risco.

Importante ressaltar que a rede permite o protagonismo do cidadão e do policial militar porque ambos contribuem para a construção da segurança pública. Neste caso em estudo, os moradores entenderam que segurança pública não se faz com repressão, mas fundamentalmente com a prevenção e esta passa por várias fases.

A primeira delas foi identificar os pontos vulneráveis na comunidade. Surgiram relatos de áreas privadas tomadas pelo mato, iluminação pública precária ou inexistente, espaços públicos abandonados ocupados por usuários de drogas, falta de identificação de algumas ruas, locais com maior incidência de furtos em residências, conservação dos pontos de ônibus, entre outros itens. Esse mapeamento estimulou os moradores a buscarem soluções dentro do próprio bairro. A comunidade virtual foi fundamental para a mobilização das pessoas em torno de uma causa coletiva. A seguir, vamos apresentar por meio de gráficos e planilhas os resultados do primeiro ano de funcionamento da RV (2017) em relação a 2016.

O Jardim Juliana localiza-se na entrada da cidade de Laguna, às margens da BR-101. Trata-se de um local com vários pontos de vulnerabilidade que, aos poucos, está resgatando sua autoestima em função das conquistas surgidas a partir do compartilhamento dos problemas em rede social.

3.2 Dados do Bairro Jardim Juliana no ano de 2016

Os dados a seguir foram obtidos com o Comando do 28º Batalhão de Polícia Militar, de Laguna. Para a avaliação estatística foram utilizadas as ferramentas de Gestão de Ocorrências da PMSC: o Business Intelligence (B.I.) e o PMSCGeo.

Ocorrências por mês no Bairro Jardim Juliana, em 2016
Por Ano | Mês

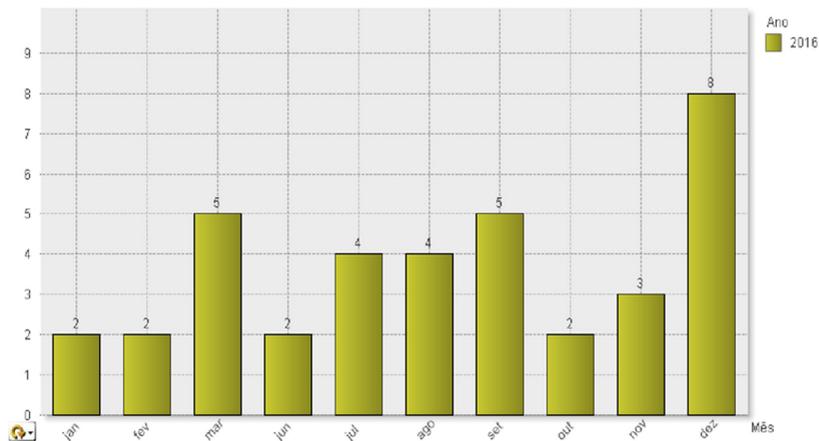


Figura 5 – Fonte: PMSC (2016).

Ocorrências atendidas no Jardim Juliana em 2016

Enquadramentos	Número de Ocorrências
Atrito verbal / discussão	6
Perturbação do trabalho ou sossego alheio	6
Outras averiguações	6
Lesão corporal leve	2
Comunicação de fato	2
Averiguação de pessoa em atitude suspeita	2
Apoio ao poder judiciário	2
Posse de drogas	1
Dano simples	1
Acidente de trânsito apenas danos materiais	1
Violência contra mulher (Lei Maria da Penha)	1
Furto	1
Entregar veículo a não habilitado/ CNH suspensa ou cassada/sem segurança	1
Vias de fato / agressão	1
Homicídio (tentativa)	1
Conduzir o veículo que não esteja registrado e devidamente licenciado	1

Ocorrências por dia da semana no Bairro Jardim Juliana em 2017
Delitos por Dia da Semana

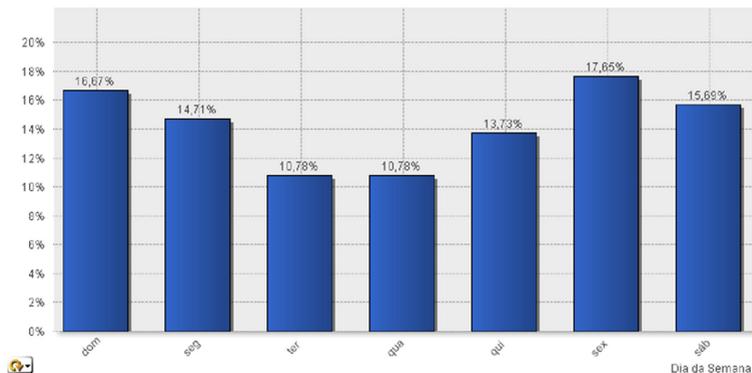


Figura 7 – Fonte: PMSC (2017)

Ocorrências por ano/mês no Bairro Jardim Juliana em 2017
Por Ano | Mês

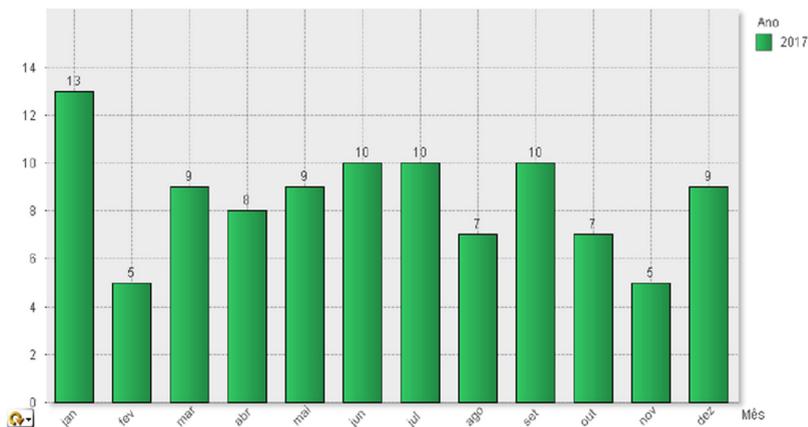


Figura 8 – Fonte: PMSC (2017)

Ocorrências atendidas no Jardim Juliana no ano de 2017

Enquadramentos	Número de Ocorrências
Outras averiguações	29
Averiguação de pessoa em atitude suspeita	22
Atrito verbal / discussão	5
Denúncia	5

Ameaça	4
Furto	4
Vias de fato / agressão	4
Acidente de trânsito apenas danos materiais	3
Apoio	3
Violência doméstica (Lei Maria da Penha)	3
Perturbação do trabalho ou sossego alheio	3
Apoio ao Poder Judiciário	3
Posse de drogas	2
Dano simples	2
Roubo	2
Permitir/Confiar/Entregar direção de veículo automotor a pessoa não habilitada/com habilitação cassada/com o direito de dirigir suspenso/sem condições de conduzi-lo com segurança	2
Tráfico de drogas	1
Lesão corporal leve	1
Comunicação de fato	1
Cumprimento de mandado de prisão	1
Dirigir veículo automotor sem habilitação ou cassada, gerando perigo de dano	1
Furto de coisa comum	1
Encontro/Recuperação de Objeto Furtado/Roubado	1
Receptação	1
Reintegração de posse	1
Outras emergências	1
Abigeato (furto de gado)	1
Animal solto em via pública	1
Total	108

Planilha 3 – Fonte: PMSC (2017)

Procedimentos realizados no Jardim Juliana em 2017

Finalidade	Número de Ocorrências
CF12 - Resolvido no local	16
CF02 - BO-PA: Prisão/Apreensão	4
CF08 - BO-Outros: Outros	3

CF01 - BO-COP: Comunicação de Ocorrência Policial	3
CF13 - Atendimento dispensado pelo solicitante	2
CF10 - Averiguação Policial sem Alteração	2
CF14 - Fato sem informações para registro	2
CF18 - Atendimento encaminhado da OPM	1
CF04 - BO-AT: Acidente de Trânsito	1
CF20 - Atendimento encaminhado a outros órgãos	1
Outros	2
Total	37

Planilha 4 – Fonte: PMSC (2017)

3.4 Análise de Dados

No primeiro ano de atuação da Rede de Vizinhos, os dados analisados mostram que, em linhas gerais, havia subnotificação de ocorrências policiais no bairro. No ano de 2016 foram registrados 40 atendimentos da PM, sendo que a maioria deles referia-se à perturbação do sossego. No ano seguinte, este número saltou para 108.

A primeira impressão é de que a criminalidade aumentou na área. Porém, um olhar atento sobre os dados mostra que as pessoas passaram a procurar pelo serviço em função da facilidade de acesso à corporação e do intercâmbio de informações entre os moradores da comunidade.

Os delitos aparecem em todas as ruas do bairro, mas as Figuras 3 e 6 nos indicam que boa parte das ocorrências estão concentradas na Rua Gerônimo Rafael (24,32%). Esta via tornou-se um ponto sensível porque era e acesso a uma área invadida por integrantes do Movimento Sem Teto e também concentrava usuários de drogas e outras pessoas com passagem policial. A área invadida foi reintegrada em 2017 e a saída do grupo reduziu o tráfego e a concentração de pessoas em situação vulnerável. O início da urbanização do local pelos moradores também contribuiu para a mudança de comportamento dos usuários da via. Em 2017 os registros caíram para 14,71%.

Outro fato que chama a atenção é que a maioria das ocorrências referia-se à perturbação do sossego. Com a Rede de Vizinhos, essa situação mudou substancialmente, como revelam as Planilhas 1 e 3. Isto porque a reclamação de barulho deixou de ser encaminhada ao telefone 190 e agora circula em rede. Não raro a pessoa que está fazendo o barulho excessivo recebe a reclamação de maneira indireta e o problema é solucionado, sem a interferência da PM. A análise de dados, como nos mostram as Figuras 4 e 7, indicam que sexta-feira é o dia da semana com maior número de delitos e não mais o sábado, como revelou o levantamento feito em 2016. Essa informação é fundamental para a PM reestruturar o seu planejamento e direcionar seus esforços com mais eficácia.

As Figuras 5 e 8 também indicam uma alteração nos meses com maior volume de infrações cometidas na área coberta pela RV. Em 2016, dezembro foi o mês com o maior volume de atendimentos pela unidade policial. Os dados informados pela comunidade e processados pela PM mostram que em 2017 os registros estão mais con-

centrados em janeiro porque além de ser mês de férias escolares há um fluxo grande de turistas no município.

A RV nos apresenta algumas curiosidades ao compararmos as Planilhas 1 e 3. No ano de 2016 a reclamação mais comum que chegava ao posto policial era perturbação do sossego. No ano de 2017, o líder de comunicados foi averiguação de pessoas em atitude suspeita, um dos principais sinais de que os moradores começaram a pensar na segurança pública de forma coletiva. Outro fato interessante é o aumento de registro de violência contra a mulher (Lei Maria da Penha) e recepção de produtos furtados ou roubados. A troca de mensagens entre os moradores também possibilitou a localização de um veículo roubado que estava circulando na região.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A RV do Bairro Jardim Juliana, em Laguna, tem um papel fundamental no despertar da cidadania e no exercício dos seus direitos e deveres, porque há o entendimento de que a comunidade precisa construir a narrativa do bairro. A análise dos dados fornecidos pela PMSC e as conversas com os policiais militares e integrantes da Associação dos Moradores nos permitem concluir que a Rede de Vizinhos está sedimentada no bairro.

A comunidade virtual fortaleceu os laços fracos do grupo. Isto porque, mesmo estando geograficamente próximas, não havia o contato pessoal entre as pessoas que hoje compõem a rede. A RV fez com que o grupo enxergasse a segurança pública como ato coletivo de cidadania.

Trata-se de uma área carente que recebe pouca atenção do Poder Público porque está localizada numa área periférica do município, entre a BR-101 e a SC-436. A maioria das vias não tem calçamento, algumas ruas não estão identificadas, não há saneamento básico, praças, calçadas que, além de afetar a segurança na área, não despertava nos moradores o interesse em melhorar o lugar em que vive.

No início das conversas, para viabilizar a RV, havia receio dos moradores em participar do programa por ter a PM como referência em repressão, não em prevenção. A prática do policiamento comunitário e o engajamento dos moradores com os resultados das ações preventivas levou o grupo a discutir e implantar soluções para problemas históricos no bairro. A “vida” na comunidade virtual despertou a cidadania no grupo que, ao estabelecer uma relação de confiança e proximidade com a PMSC, passou a registrar as ocorrências e a força policial pode mapear os problemas reais cotidianos, otimizando os recursos humanos e materiais.

O tráfego das informações em rede e o seu processamento dão transparência às ações policiais da corporação, evitam a disseminação de boatos e orientam a população quando necessário. A empatia e o engajamento da Rede estão promovendo o fortalecimento dos vínculos entre todos os atores e asseguram que situações frustrantes do cotidiano não determinem a implosão do grupo, mas o seu crescimento.

Além das informações “corriqueiras” como movimentos estranhos à rotina ou perturbação sonora, a comunidade começou a promover intervenções nas áreas físicas do bairro por meio de mutirões nos quais as pessoas se organizam e doam seu tempo e materiais para a realização das obras. A recuperação de uma praça no bairro com plantio

de árvores, limpeza e instalação de bancos e iluminação afastou os usuários de drogas que normalmente eram vistos no local.

As notícias sobre a comunidade estão na página da Associação dos Moradores do Bairro Jardim Juliana no Facebook, que contava com 405 seguidores em 2019. A página é usada como fonte de pautas e de informações para os veículos de comunicação da região. Importante registrar que ainda é um exercício tímido do exercício do jornalismo cidadão, mas que tende a crescer na medida em que as pessoas estão se enxergando como participantes ativos da história e da transformação do bairro. A Rede de Vizinhos não está apenas criando na comunidade o espírito coletivo no que tange à segurança, mas nota-se que os moradores estão se apropriando dos espaços públicos como forma de resgatar e praticar a cidadania.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTILHO, Carlos. **O processo colaborativo na produção de informações: gênese, sistemas e possíveis aplicações no jornalismo comunitário**. Florianópolis, 2009. 68 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2009.

FARIAS, Evandro dos Passos; LIVRAMENTO, Peterson. **Princípios utilizados no processo de intervenções em bairros com redes de vizinhos**. Disponível em <http://anais.suceg.ufsc.br/index.php/suceg/article/view/75/62>
Acesso em: 04 jan. 2020.

KOOPAMNS, Ruud. **Movements and media: selection processes and evolutionary dynamics in the public sphere** In: *Theory and Society*, 33: 367–391, 2004.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAULINO, R. C. R. **Uma abordagem para apoio à gestão de Comunidades Virtuais de Prática baseada na prospecção de participantes ativos**, 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2011.

POLICIA MILITAR DE SANTA CATARINA. **Marco conceitual: rede de vizinhos**. FLORIANOPOLIS: [s.n.], 2016. 9 p. Disponível em: <http://www.pm.sc.gov.br/fmanager/pmsc/upload/erieles/2017/02/ART_erieles_2017_02_08_175328_marco_conc.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

RECUERO, R. **Comunidades em redes sociais na Internet: Um estudo de caso dos**

fatologs brasileiros. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.63-83, mar. 2008.

RHEINGOLD, H. A comunidade virtual. Lisboa: Gradiva, 1996.

SAINT-ONGE, H.; WALLACE, D. **Leveraging communities of practice for strategic advantage.** New York: Elsevier, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Leida Boccardi da Silva Schmitz¹
Renato Rodrigues²
Claudia Waltrick Machado Barbosa³

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade, ressaltar a importância da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo da criança, a fim de analisar a relevância de tal assunto na formação da linguagem, além da influência que a mesma causa na vida da criança, levando-a desenvolver a fantasia, a curiosidade a descoberta e o encantamento pelos contos de histórias, sendo este um caminho prazeroso para a formação de leitores. A metodologia da pesquisa foi de cunho bibliográfico, com pesquisa de campo e seus dados com análise qualitativa. Concluiu-se até o momento que os professores privilegiam as histórias como um instrumento que possibilita inúmeras formas de se trabalhar. No entanto, vale destacar que a literatura, com seus contos clássicos, poesias, lendas é uma grande aliada do professor no processo de socialização e aprendizagem.

Palavra-chave: Criança. Literatura Infantil. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims, emphasizing the importance of children's literature for the cognitive development of children, in order to analyze the relevance of such matter in the formation of language, beyond the influence of the same cause in the child's life, leading her to develop fantasy, curiosity discovery and enchantment by storytelling, which is a pleasant way for the formation of readers. The research methodology was a bibliographical nature, with field research and data with qualitative analysis. It was concluded to date that teachers favor the stories as an instrument that enables numerous ways of working. However, it is noteworthy that literature, with its classic tales, poems, legends is a great ally of the teacher in the process of socialization and learning.

Keyword: Child. Children's literature. Learning

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, 8ª fase, disciplina TCC Centro Universitário UNIFACVEST.

² Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia (UFSC), Coordenador do Curso de Pedagogia, Coordenador de Pesquisa e Extensão, Editor da Revista Synthesis, Professor da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivência: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar.

³ Pedagoga, Psicóloga, Mestre UNIFACVEST.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como finalidade, evidenciar a importância da literatura infantil no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança não sendo algo unicamente simples, uma ferramenta que contribuirá apenas para a distração da criança, uma terapia que se ministra quando necessário, mas um caminho de infinitas possibilidades para a descoberta de si, do outro e do mundo. Ler, ouvir e contar histórias possibilita a criança a compreender de forma crítica através da imaginação e da fantasia o que acontece a sua volta, tornando esse processo tranquilo e sem pressões, facilitando assim, a aquisição de conhecimentos, a interação com o meio social e o desenvolvimento perceptivo.

Para que o processo de aprendizagem seja significativo e contextualizado com a vida da criança, precisamos nos reciclar, entender e respeitar cada criança como ser único, que possui capacidades, individualidades e limitações. A literatura infantil é tão importante à criança quanto se alimentar e descansar, pois por meio desta a criança estabelece relações de conhecimento consigo, com os outros e com o mundo.

Nos dias atuais percebemos com frequência o desinteresse que as crianças e até mesmo os adultos têm em relação a Literatura, estão muito mais interligadas nas novas tecnologias que o mundo contemporâneo proporciona do que em importantes livros e obras. Esse total desinteresse pela leitura acarreta para a criança inúmeros problemas, como por exemplo, a dificuldade de produzir e interpretar textos, tornando assim um indivíduo passivo, tendo complexidades futuramente tanto na sua vida pessoal quanto na sua vida profissional, não tornando-se um cidadão crítico perante a sociedade.

Desde muito cedo devemos instigar e expor às crianças esse mundo mágico que é o da Literatura Infantil. Pois além de ser um ato prazeroso é também um excelente meio de adquirir conhecimentos, tais como: desenvolver a fantasia, a imaginação, a criatividade, a sensibilidade, a escrita, a descoberta de novas palavras do nosso imenso vocabulário, como também, conhecer diversos autores e obras. Gradativamente tornando para a criança esse momento livre e agradável.

As crianças são curiosas e observadoras, adoraram conhecer o novo e investigar tudo aquilo que as cercam. Então a contação de histórias deve acontecer tanto na escola que deve oferecer suporte e incentivo à leitura, como em casa pelos pais ou demais membros da família, mostrar aos pequenos livros ilustrados, gravuras coloridas, revistas infantis, tornando esse momento mágico, acolhedor e especial. Através deste incentivo a criança vai tomando cada vez mais gosto e interesse pela prática da leitura.

O simples fato de ler e ouvir histórias já favorece o aluno a ter contato com a linguagem oral e a linguagem escrita, oferecendo um amplo leque de conhecimentos além de ser fonte de prazer e divertimento. A criança aprende várias disciplinas como história, biologia, geografia e outras, sem se dar conta de que está aprendendo inúmeros conteúdos pedagógicos. Não considerando este ato em um simples passatempo lúdico. Por isso se deve despertar nas crianças o desejo, o gosto pela literatura, para fazer delas adultos leitores e inseridos no contexto social e histórico.

A metodologia utilizada para a pesquisa foi bibliográfica e vivências em sala de aula. No entanto, o trabalho está dividido em três importantes enfoques, o primeiro traz uma breve contextualização histórica do tema, o segundo salienta a literatura como desenvolvimento da linguagem e o terceiro enfatiza a literatura na formação de leitores e a contribuição dos contos de fadas.

2 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Nos últimos anos a Literatura Infantil tem sido um tema bastante discutido no meio educacional e por profissionais de diversas áreas, pois, estudos apontam inúmeros benefícios que a Literatura quando aplicada às práticas pedagógicas torna-se uma ferramenta indispensável e mediadora na aprendizagem do aluno. No entanto a Literatura nem sempre foi vista com o mesmo olhar de preocupação como nos dias atuais e para analisarmos e termos melhor compreensão das diferentes visões formadas ao passar do tempo precisamos retomar e contextualizar a história da humanidade.

A Literatura não é uma prática recente, esta já se faz presente desde os primórdios, nesta época apesar de não existir a escrita, o homem primitivo já tinha o hábito de contar histórias, sejam elas, lendas ou até mesmo sobre suas aventuras.

A partir do século XVII começa a surgir maior interesse na educação da criança e o cuidado com a mesma passou a ser cobrado da sociedade, assim como, a necessidade do afeto dos pais para com os seus filhos. A criança passa a ser vista como um ser social, tornando-se um ser de respeito, com características e necessidades próprias. É durante o processo de aquisição do conhecimento ela deve ser vista como um ser pleno, cabendo a ação pedagógica reconhecer suas diferenças e construir sua identidade pessoal. Pois até então, a criança era vista como um adulto em miniatura, não tendo necessidades e interesses próprios. As histórias também não eram diferenciadas dos adultos.

Charles Perrout século XVII foi um dos escritores pioneiros da literatura infantil, durante a Querela redigiu seus contos para crianças, tornando-os infantis e de cunho pedagógico, falava da realidade das crianças e transmitia ensinamentos, surgindo assim, as fábulas e os contos de fadas.

Desde então, a literatura foi ocupando cada vez mais o seu espaço e conquistando cada vez mais a sua importância. Surgiram então muitos outros autores como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm entre outros. Já no Brasil a literatura passou a ter novas características com o autor Monteiro Lobato século XX. Nos dias atuais, muitas dessas histórias são trabalhadas nas salas de aula.

Até então, a sociedade aristocrática tinha a literatura infantil como uma mercadoria, com o passar do tempo, a sociedade foi se modernizando, acarretada por meio da expansão urbana e consequentemente aumentou a produção de livros. Esta produção para o público infantil ocorreu com o objetivo de ensinar valores (caráter didático), para que a criança compreendesse a realidade social e para adquirir o hábito da leitura.

A Pedagogia teve grande influência na literatura infantil, pois as histórias e contos eram criados para se converterem em instrumento dela. A primeira exposição consciente da produção de literatura específica para crianças foram os livros de leitura usados nas escolas. Acabou sendo difícil estabelecer uma disjunção entre os livros de entretenimento puro e o de leitura para aquisição de conhecimentos e estudo nas escolas. Para entender melhor essa função presente na literatura infantil observa-se o que afirmam Palo e Oliveira, 1986:

Dentro do contexto da literatura infantil, a função pedagógica implica a ação educativa do livro sobre a criança. De um lado, relação comunicativa leitor-obra, tendo por intermediário o pedagógico, que dirige e

orienta o uso da informação; de outro, a cadeia de mediadores que interceptam a relação livro-criança: família, escola, biblioteca e o próprio mercado editorial, agentes controladores de usos que dificultam à criança a decisão e escolha do que e como ler. Extremamente pragmática essa função pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário através do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente daquele que as usa; no caso, a criança.

Promover a aproximação entre os alunos e o texto é um processo delicado que requer paciência, dedicação e maestria, logo a criança só tomará gosto e interesse pela leitura se o mundo literário for apresentado a ela em pequenas doses e de maneira leve, prazerosa e estimulante, já que ler é o ato de sentir-se bem, e é nesse sentir-se bem que entra a Literatura Infantil. Hoje a dimensão de literatura infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível.

Segundo Abramovich, 1997, p.17

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 e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos. É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula

Apropriando-se dos recursos que a literatura infantil oferece, com certeza, muitos educadores irão criar um espaço de conhecimento reflexivo, de modo que possam, por sua vez, guiar os educandos na contínua ampliação dos saberes. Assim, precisam estar cientes que a educação também não se preocupa apenas com a preparação das crianças para serem úteis à comunidade, mas com o resultado de seu crescer naturalmente integrados nela.

Através da linguagem oral as crianças se comunicam com o outro e com o mundo. Ainda quando bebês, balbuciam através de sons emitidos. Gradativamente vão desenvolvendo a sua linguagem, primeiro internamente e depois externamente, através da fala. Cada criança possui o seu tempo para esta transição e precisa então ser respeitada.

A literatura infantil através da contação de histórias, poemas, trava-línguas e outros contribui significadamente no desenvolvimento e progresso da linguagem. Mas para que isso aconteça é importante salientar que a criança deve sentir-se parte da história e que tenha a oportunidade de se expressar tanto por gestos quanto pela fala.

De acordo com o Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil, 1998, o trabalho com a linguagem oral nas instituições deste segmento vem se restringindo às rodas de conversa. Entretanto, vale dizer também que é possível desenvolver a linguagem oral de várias formas, como por exemplo, através de gestos, sinais, movimentos corporais, dando significado e apoiando a linguagem oral das crianças. Ainda

segundo o documento, um dos objetivos da dimensão da linguagem oral e escrita para as crianças na faixa etária de zero a três anos é fazer com que elas se interessem pela leitura de histórias. A fantasia e a criatividade são aguçadas através da contação de histórias, além de possibilitar as crianças entrarem em contato com a linguagem de diversos autores e contos diferenciados, fazem com que as crianças viagem no mundo da imaginação e se expressem livremente, sentindo-se importantes e valorizadas no ambiente escolar. O pensamento se transforma em linguagem e comunicação. Na visão de Vygotsky, 1984, p.110:

Palavras e gestos possibilitam transformar uma coisa em outra. É a linguagem que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária. A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura. A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação de práticas e exercícios de papéis sociais.

O meio em que a criança está inserida assume um papel importante no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois nele a criança vai se desenvolver de forma gradativa. Em um ambiente onde as crianças se sintam incentivadas com certeza facilitará a complexidade da linguagem de cada indivíduo e aos poucos se desenvolverá de forma natural.

A escola é um dos ambientes que proporcionam o processo do desenvolvimento infantil, cabe à elas criar condições que propiciem ao indivíduo uma aprendizagem contínua, em que os conhecimentos adquiridos nos os primeiros anos de vida possam ser explorados, confrontados e aprofundados na instituição escolar. A família também influencia muito neste processo, pois esta é o contexto imediato da criança, portanto este estímulo deve acontecer de ambas as partes.

O gosto pela atividade de ler é um dos objetivos promovidos no trabalho com a literatura. Caracteriza-se pelo prazer e pela satisfação que transmite ao leitor ao realiza-la, a literatura ainda permite o desenvolvimento apurado da imaginação que é estabelecida na intimidade da criança com os livros, formando assim a curiosidade pelo novo. Todo esse empenho é focalizado no estímulo a formação de leitores.

A literatura estimula na criança o desenvolvimento do vocabulário, na interpretação de textos, na reflexão, na imaginação, na criticidade e na criatividade. Por tanto desenvolver o hábito da leitura é um processo que deve acontecer muito cedo, primeiro em casa com o estímulo dos pais ou demais membros da família e depois aperfeiçoa-se na escola com o auxílio dos professores. Quanto mais cedo a criança ter o contato com livros, maior será a probabilidade de ela se tornar um adulto leitor.

A criança que lê com fluência, se interessa e se envolve pela leitura, conseqüentemente aprende com maior facilidade. Neste sentido, pode-se dizer que a aptidão de ler está estreitamente ligada a motivação. Lamentavelmente são poucos os pais que tem a predisposição em estimular esta capacidade nos seus filhos. Outro fator que contribui positivamente em relação à leitura é o professor instigar os seus alunos. Nesta perspectiva, cabe ao professor desempenhar um importante papel: o de ensinar a criança a ler e a gostar de ler.

Professores que proporcionam em suas aulas momentos de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, irão desenvolver nos seus alunos um hábito que po-

derá acompanhá-los pela vida inteira. Para desenvolver uma aula interdisciplinar, que integre os conteúdos do currículo escolar e ofereça uma certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias.

A leitura de diferentes obras é de extrema importância para a formação do leitor, assim como apresentar livros para as crianças apenas da sua faixa etária não é uma forma de incentivar a leitura. Uma criança de cinco anos não necessariamente é obrigada a ler livros somente para essa idade, ela pode se interessar e gostar de livros destinados a outras faixas etárias, o que é muito comum, pois a imaginação não tem uma correlação direta com determinada idade. O contrário também pode ocorrer, uma criança com idade superior pode se interessar por um livro destinado a crianças de idade inferior. Até mesmo os adultos podem gostar de textos escritos para crianças.

Segundo Azevedo, 2004, p. 46:

Vai ser difícil formar leitores insistindo em idealizações a respeito da leitura, aceitando passivamente a divisão indiscriminada de pessoas em abstratas faixas etárias, ignorando a existência de diferentes tipos de livros e textos e, ainda sem levar em consideração certas características e especificidades da literatura, entre elas, seu compromisso profundo e essencial com a existência humana.

É de grande importância que o educador seja também um leitor assíduo, partindo do pressuposto de que ele é o exemplo em sala de aula e a partir desta imagem a criança terá mais chances de desenvolver o gosto pela leitura, observando no professor o mediador deste processo. Entretanto o contato com os livros deve se fazer presente durante toda a vida do aluno e não apenas no espaço escolar. Para LAJOLO, 1994, p. 7, "... é preciso que a escola torne o ato de ler uma interação leitor-texto-mundo, pois a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola". Quando a atividade literária ultrapassar os muros escolares é que podemos afirmar que ouve a formação de um leitor. Trabalhar como há tempos atrás, quando o necessário era apenas que os educandos decodificassem os textos, é trabalhar de maneira equivocada. O aluno precisa pensar, não apenas ler o livro, mas também saber ler o mundo, ser crítico e questionador.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998, p.43:

Trabalhar para formar leitores significa então, trabalhar pela conquista de consciência do leitor enquanto sujeito crítico, capaz de relativizar verdades e de dialogar com os textos, à medida que suas verdades se fundem com as verdades que emergem do trabalho de um autor com as palavras. Enfim, é dar condições ao leitor de perceber que se, não existem escrituras inocentes, não há como fazer leituras ingênuas.

É importante criar entre os alunos e as obras literárias uma intimidade, instigar a curiosidade pelos livros e o interesse por viagem da descoberta que o mesmo provoca. No entanto, o prazer e o estímulo pela leitura devem ser incentivados diariamente.

Os contos de fadas são os primeiros livros que normalmente as crianças iniciam como leitura. Não menos importante e extremamente significativo através deste mundo literário os alunos passam a identificar-se como indivíduos e refletir sobre o seu papel na sociedade, nas mudanças da vida e ainda a perceber-se como agente transfor-

mador da realidade. A leitura dos contos de fadas permite o envolvimento do leitor com os personagens, com as histórias, propiciando a emoção com as belas palavras.

Estes contos incentivam o leitor a sonhar e a repensar a sua realidade, voltar-se para um mundo de imaginação, fantasia e magia. Na sala de aula percebemos que quem faz essa primeira apresentação da leitura para as crianças é o professor, incluindo na sua rotina ou apenas reservando em algum momento do seu planejamento um espaço para a contação de histórias. COELHO, 2000, p. 22, diz: “ Para que a ‘Hora da História’ seja um momento verdadeiro, mágico, é preciso que na introdução, que é a parte inicial, preparatória, seja muito bem resolvida, dizendo ‘quando’, ‘onde’ e ‘quem’ (tempo, espaço e personagens)”.

A literatura infantil é representada através de uma arte, pois estimula a fantasia e a imaginação, as crianças se envolvem de forma mágica nos segredos e mistérios que é submetido o papel de cada personagem. Portanto, quem conta histórias para crianças deve ser um bom conhecedor daquilo que está contando, para transmitir com emoção e suspense cada palavra dita, deixando o ouvinte com sabor de “quero mais”. Ouvindo histórias as crianças podem sentir diferentes tipos de emoções, como a tristeza, a alegria, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a segurança, o poder e tantas outras mais.

Nesse sentido COELHO, 2001,P.12, REVELA:

As histórias nos servem para ensinar uma porção de coisas a respeito dos ouvintes, pois nos oferece um vasto material de estudo, portanto devemos: registrar os comentários, guardar os desenhos, comparar, analisar as diversas manifestações de expressão relacionadas às histórias. Há quem conte história para enfatizar mensagens, transmitir conhecimento, disciplinar, até fazer uma espécie de chantagem “se ficarem quietos, como na história”. Quando o universo é que funciona. A história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa. Quanto menor a preocupação em alcançar tais objetivos explicitamente, maior será a influência do contador de histórias. O compromisso do narrador é com a história, enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças.

Os contos de fadas são fontes maravilhosas de experiência, que contribuem na ampliação do conhecimento, como no desenvolvimento emocional da criança, eles ensinam e emocionam, pois são as portas da inteligência e da sensibilidade da criança. Os livros de contos de fada devem ser lidos, por aqueles que educam uma criança, pois se a humanização acontece pelo desenvolvimento da sensibilidade, quando se educa com os contos de fada se está humanizando.

Segundo Bettlheim, 1980, p. 155:

Dentro da psicanálise da personalidade humana, os Contos de Fadas transmitem importantes mensagens á mente consciente, a pré-consciente e ao inconsciente em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas universais, essas histórias falam ao ego germinação e encorajam o seu desenvolvimento, enquanto aliviam pressões do id. Mostrando caminhos para satisfazê-los.

Sabe-se que os recursos que a incessante modernização envolve a criança,

com isso o educador tem que transpirar literatura: modificando, criando e se apropriando do que é interessante para a criança, mas não somente para passar a literatura, mas para que seja uma fonte de reflexão, acrescentando o raciocínio e a sensibilidade da criança. A literatura é uma arte, na qual o professor, para difundi-la deve ser lúdico, criativo, perspicaz, sensível, infantil.

Neste sentido realçando a necessidade de que o simples, na literatura não pode ser confundido com aquilo que não tem valor, que segue modelos de uma produção que não respeita a inteligência da criança, em nome do favorecimento de leitura independente, sem mediação de um adulto. Cabe ao professor respeitar a simplicidade dos textos dos contos de fadas propondo desafios em direção a uma passagem para a autonomia, ao produzir estímulos que garantam a continuação do processo de formação de leitores.

3 CONCLUSÃO

A literatura infantil é um instrumento que contribui para a formação do indivíduo, instigando-o a ter um espírito crítico e analítico. Quando a criança desde cedo tem contato com os livros, mais facilidade terá de compreender e aprender a viver em seu contexto social de maneira crítica e opinativa.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, ela proporciona às crianças formas para desenvolverem habilidades que agem como mediadores dos processos de aprendizagem, no momento da leitura possibilita a criança fazer deduções, conclusões e novas releituras, agindo, assim, como mediadora no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a leitura, enquanto oportunidade de aquisição de conhecimento e experiência é primordial na construção cognitiva do cidadão. A formação de leitores se configura como imperativo da sociedade nos dias atuais. Pessoas com leitura são aptas a ir bem mais além nos horizontes veiculados em textos mais críticos, são pessoas capazes de melhor desempenho em suas atividades e apresentam melhor aptidão para o enfrentamento dos problemas sociais.

A literatura infantil tem como instrumento fundamental, o poder de despertar na criança um hábito muito saudável a ela que é o de ouvir histórias, pois nesse estágio que elas irão se tornar possíveis leitores. E com isso teremos a garantia de que elas não serão apenas possíveis leitores, mas a garantia de que os caminhos serão imensos com o simples ato de ler. A literatura tem um efeito terapêutico nas crianças, por que a criança encontra a conclusão para as suas dúvidas complementando o que a história parece dar a atender sobre os conflitos pessoais nesse momento em sua vida.

Se o educador acreditar que além de passar informações, instruções ou ensinamentos, o livro pode dar prazer, com certeza encontrará meios de passar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro esta satisfação. Tudo está em ter a chance de conhecer o fascínio que o livro proporciona. Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura, os pais e o educador devem atribuir à leitura uma finalidade prazerosa e não apenas cumprir obrigações, pois só assim será possível formar leitores para a vida toda.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AZEVEDO, R. **Formação de leitores e razões para a Literatura**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Vol. 2.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria – análise e didática**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1993.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

PALO, M. J. e OLIVEIRA, M. R. D. **Literatura Infantil: -Voz de Criança**. São Paulo: Ática, 1986.

RODRIGUES, R. GONÇALVES, J. C. **Procedimento de metodologia científica**. 7. ed. Lages, SC: PAPERVEST. 2014.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis: COGEN, 1998.

NORMAS PARA COLABORADORES

A Ensaios Pedagógicos - Letras: Português - Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Letras: Português da UNIFACVEST tem as seguintes normas editoriais para a apresentação de artigos, resenhas e depoimentos:

1. Os artigos deverão ser inéditos (não publicados em periódicos de circulação nacional);
2. Os artigos deverão ser entregues num envelope fechado e o nome do autor deverá ser omitido para a apreciação e análise do Conselho Editorial;
3. Acompanhará o envelope com os artigos, um envelope lacrado, com o título do trabalho e um breve Curriculum Vitae, contendo: nome completo, última titulação e atividades profissionais em desenvolvimento, endereço completo com endereço eletrônico;
4. Dados técnicos: os artigos deverão conter de 5 a 15 páginas, incluindo texto, referências e ilustrações; Página: formato A4; margens: superior 1,5cm, inferior 2cm, esquerda 2cm, direita 2cm; medianiz 0,7, fonte Times New Roman tamanho 12, espaçamento simples. Deverá ser usado editor Word for Windows.
5. Depoimentos e resenhas não têm limite mínimo e máximo de páginas.
6. As referências devem seguir as normas da ABNT (NBR-6023:2000), no final do capítulo, digitadas em tamanho 12, sem itálico, com título da obra em negrito; citações seguirão a NBR 10520:2002.
7. As notas devem ser feitas no rodapé em tamanho de letra 10, a 1cm da margem inferior.
8. Os artigos deverão ser enviados em CD, acompanhado de três cópias impressas.
9. Os artigos deverão ser acompanhados de resumos em português e inglês de no máximo 10 linhas. As palavras resumo e abstract serão centradas, em negrito, tamanho 14, porém, o seu texto, em um único parágrafo, justificado, sem margem, em tamanho 12.
10. Deverá conter, abaixo do resumo e do abstract, até quatro palavras-chave (*key words*), também em tamanho 12;
11. O endereçamento para correspondência é: Revista Ensaios Pedagógicos. Att. Coordenação de Pesquisa e Extensão. Av. Mal. Floriano, 947. Lages – SC. E-mail: micciencia@gmail.com
12. Os autores receberão, no período de até 35 dias documento informando sobre a análise pelo Conselho Editorial e pelos revisores;
13. Os autores deverão anexar, junto ao envelope lacrado, declaração autorizando a Unifacvest e a Papervest editora a publicar os artigos sem quaisquer custos para os editores, bem como desenvolver publicidade na mídia sobre a publicação;
14. A periodicidade de circulação da revista será semestral e os artigos serão recebidos até 45 dias antes do fechamento da edição. Para o primeiro semestre serão aceitos artigos até o dia 10 de março. Para o segundo semestre serão aceitos artigos até o dia 10 de agosto.

