

Humanidades Palmas, ano 2, n. 01 Jan/Jul 2015 ISSN 2358-8322 & *Inovação*



UNITINS
unitins.br

Revista
**Humanidades
& Inovação**

Revista Humanidades e Inovação – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

108 Sul Alameda 11, Lote 03 - CEP.: 77020-122 - Palmas-Tocantins

Tel.: (63) 3218-4915

E-mail: rev.humanidades@unitins.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS – UNITINS

Reitoria

Elizângela Glória Cardoso

Vice-Reitoria

Suely Quixabeira Araújo

Pró-reitoria de Administração e Finanças

Senivan de Almeida Arruda

Pró-reitoria de Graduação

Munique Daniela Maia de Oliveira

Pró-reitoria de Extensão

Simone Pereira Brito

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Eduardo Ribeiro dos Santos

Diretoria de Pesquisa Institucional

Doriane Braga Nunes Bilac

Diretoria de Pesquisa Agropecuária

Exedito Alves Cardoso

Diretoria do Núcleo de Inovação Tecnológica

Eliana Kelly Pareja

CONSELHO CIENTÍFICO

Dra. Ana Paula Cavalcante dos Santos, Faculdade ITOP, Brasil

Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida, UFPA, Brasil

Dra. Dulceria Tartuci, UFG, Brasil

Dra. Eunice Prudenciano de Souza, UFMS, Brasil

Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior, UFT, Brasil

Dr. George França dos Santos, UFT, Brasil

Dra. Irenides Teixeira, Ceulp/ULBRA, Brasil

Dra. Isabel Cristina Auler Pereira, UFT, Brasil

Dr. João Nunes da Silva, UFT, Brasil

Dr. José Carlos de Melo, UFMA, Brasil

Dr. José Manoel Miranda de Oliveira, UFT

Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes, IFGOIANO, Brasil

Dra. Karylleila dos Santos Andrade, UFT, Brasil

Dra. Paula Karini Dias Ferreira Amorim, IFTO, Brasil

Dr. Plábio Marcos Martins Desidério, UFT, Brasil

Dra. Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo, UEPB, Brasil

Dr. Valdir Aquino Zitzke, UFT, Brasil

Dra. Valdirene Cássia Silva, Ceulp/Ulbra, FACTO, Brasil

Dra. Vivianne Fleury de Faria, UFG, Brasil

EQUIPE EDITORIAL

Editoras - Unitins

Dra. Kyldes Batista Vicente

Dra. Darlene Teixeira Castro

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Antonia Custodia Pedreira

Dra. Doriane Braga Nunes Bilac

Dra. Maria Lourdes Aires

Dr. Rodrigo Barbosa Silva

Dra. Willany Palhares Palhares Leal

Secretaria Executiva: Ma. Liliane Scarpin da Silva Storniolo

Secretaria de Edição: Ma. Liliane Scarpin da Silva Storniolo

Leitura de Prova:

Dra. Darlene Teixeira Castro

Dra. Kyldes Batista Vicente

Ma. Liliane Scarpin Storniolo

EQUIPE TÉCNICA

Manutenção e Apoio Técnico

Diretoria de Tecnologia da Informação
e da Comunicação

Projeto Gráfico e Diagramação

Rogério Adriano Ferreira da Silva

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Periodicidade: Semestral

Sistema de Submissão: fluxo contínuo

Os manuscritos podem ser submetidos em qualquer data. Assim que forem enviados, serão designados os avaliadores e, em caso de aprovação, serão incorporados no próximo número a ser publicado.

Sistema de Publicação: *ahead of print*

Os trabalhos aceitos para publicação e que tiveram os procedimentos editoriais encerrados serão imediatamente publicados na próxima edição. Isso será feito até que se encerre a composição de um novo fascículo.

CONTATO

Endereço postal

Revista Humanidades e Inovação – Pró-Reitoria de Pesquisa

e Pós-Graduação

108 Sul Alameda 11 Lote 03 Cx. Postal 173

CEP.: 77020-122 - Palmas-Tocantins

Todos os artigos desta publicação são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre o seu conteúdo à Revista Humanidades e Inovação ou à Fundação Universidade do Tocantins - Unitins. Os artigos podem ser reproduzidos total ou parcialmente, desde que a fonte seja devidamente citada e seu uso seja para fins acadêmicos.

Políticas

Foco e Escopo

A Revista Humanidades e Inovação, editada pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) - tem por objetivo a difusão de estudos e pesquisas de professores e alunos de pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior e de pesquisa, gestores de associações científicas e profissionais, dirigentes e demais órgãos envolvidos na formação de pessoal e produção científica, relativos ao conhecimento científico das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, com especial enfoque para a linguagem e processos educativos, comunicação, educação e tecnologia, sociologia e processos de inovação gerenciais, sociais e tecnológicos.

Políticas de Seção

Editorial

Artigos - divulga trabalhos de caráter acadêmico-científico. Experiências inovadoras: experiências nacionais e internacionais desenvolvidas por instituições que tenham caráter inovador.

Política de Acesso Livre

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

O sistema da Revista Humanidades e Inovação permite:

- 1- Ao LEITOR acessar todos os artigos da revista já publicados.
- 2- Ao AUTOR submeter e acompanhar a avaliação dos artigos de sua autoria.
- 3- Ao EDITOR gerenciar a confecção dos exemplares para publicação.
- 4- Ao AVALIADOR manter contato com o editor e o autor do artigo.

Declaração de Direito Autoral

A submissão de originais para este periódico implica na transferência, pelos autores, dos direitos de publicação impressa e digital. Os direitos autorais para os artigos publicados são do autor, com direitos do periódico sobre a primeira publicação. Os autores somente poderão utilizar os mesmos resultados em outras publicações indicando claramente este periódico como o meio da publicação original. Em virtude de sermos um periódico de acesso aberto, permite-se o uso gratuito dos artigos em aplicações educacionais, científicas, não comerciais, desde que citada a fonte.

Submissões

Submissões (On-line)

Diretrizes para Autores

A contribuição deve ser original e inédita e não estar sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao editor". Substitua o nome dos autores por XXXX (filiação e e-mail também) para garantir a avaliação às cegas.

Os artigos devem ter de 15 a 20 páginas, digitadas em fonte Arial, corpo 12, espaçamento 1,5 e margens 2,5cm, em papel tamanho A4.

O título, em caixa alta, deve estar destacado em negrito, com alinhamento centralizado e entrelinha simples. Na linha seguinte, deve ser indicada a versão do título em inglês ou espanhol ou francês ou italiano.

O nome do(s) autor(es) deve estar centralizado(s) abaixo do título (em inglês), seguido, em nova linha, do nome da instituição (por extenso) a que pertence.

O resumo, de 100 a 150 palavras, em português e em inglês (ou espanhol ou francês), deve ser em corpo 11, alinhamento justificado, entrelinha simples. O termo "Resumo" deve estar em negrito, seguido de dois pontos. As palavras-chave, em português e em inglês (ou espanhol ou francês ou italiano), devem ter a mesma configuração do resumo. O termo "Palavras-chave" deve estar em negrito, seguido de dois pontos. Extensão de 3 a 5 palavras, separadas entre si por ponto e vírgula e concluídas com ponto final. Para facilitar a localização em consultas bibliográficas, as palavras-chave devem corresponder a conceitos gerais da área do trabalho.

Imagens, quadros ou gráficos que acompanhem o texto devem: estar em escala de cinza; constar dentro do documento no espaço previsto; ser enviados em arquivos separados, para o caso de problemas na formatação.

As citações com até 3 linhas devem ser marcadas com aspas duplas e inseridas no corpo do texto. A citação que ultrapassar 3 linhas deve ser recuada e inserida em parágrafo próprio, com recuo de 4cm, fonte Arial, corpo 11, alinhamento justificado, entrelinha simples. A citação deverá conter o nome do autor, o ano da obra e as páginas, apresentadas de acordo com os casos exemplificados abaixo.

Exemplos de citações e referências, conforme as normas da ABNT (NBR 6023).

EDITORIAL

Em seu segundo ano de publicação, a Revista Humanidades e Inovação segue em sua proposta de divulgar pesquisas nas áreas de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes na forma de artigos e ensaios acadêmicos. Nesta edição ampliou-se o número de textos, 10 (dez) no total. Ampliaram-se também as instituições presentes neste volume, que conta com autores ligados a universidades públicas e particulares dos estados do Tocantins, do Pará, do Maranhão e da Bahia, confirmando assim o projeto desta publicação em discutir as questões referentes ao campo das Humanidades e os processos de Inovação com pesquisadores de todo o país.

Esta edição começa com uma reflexão proposta pelo professor Caio Monteiro Melo acerca da construção do corpo e da imagem dos docentes da Fundação Universidade do Tocantins - Unitins - elaborados nos estúdios de televisão como objetos de culto e espetáculo da sociedade contemporânea, em "Aparências valorizadas, contornos sublinhados: a construção do corpo e da imagem do docente televisivo na Fundação Universidade do Tocantins entre os anos de 2005-2011".

Na linha temática da educação, em "Jogos em rede, representações de equipe e educação: construindo uma teia", o professor Francisco Gilson Rebouças Porto Junior mostra os jogos em rede como ferramenta para o desenvolvimento de sentimentos de equipe, como espaços de aprendizagem, tornando possível aos jogadores a ressignificação das suas emoções através da catarse que os ambientes, criados pelos jogos.

Em "O Lúdico como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento da criança na Educação Infantil", as professoras Ilda Neta Silva de Almeida e Lays Aires Rodrigues apresentam uma compreensão acerca do lúdico como recurso favorecedor do desenvolvimento da criança exige a priori a compreensão de algumas noções essenciais ao tema, tais como: contexto histórico do lúdico e da Educação Infantil, concepções de lúdico, bem como entendê-lo como ferramenta pedagógica.

Apresentando os resultados de uma pesquisa que entrelaça o ensino de práticas de linguagem no 2º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e o aprendizado da docência a partir do desenvolvimento das ações pedagógicas, o trabalho das professoras Tatiane da Silva França e Maria Edivângela Silva apresentam uma experiência desenvolvida sobre a arte de contar histórias em "A arte de contar histórias: uma abordagem a partir de uma experiência do PIBID".

Em "Práticas pedagógicas em literatura para a formação do aluno leitor", Albetania Pessoa de Sousa enfoca o problema do ensino da literatura na escola, para compreender como ocorre o ensino da literatura na escola, analisando as práticas pedagógicas do ensino da literatura, procurando entender as deficiências que comprometem a abordagem da literatura, descrevendo por meio das visões acadêmicas o que é preciso intervir no processo do ensino da literatura na escola.

A utilização da atividade lúdica no cotidiano do aluno e os benefícios que a aplicação da música como ferramenta de ensino pode trazer para o aprendizado da matemática foi abordado pelos professores Cleber Ferreira Guimarães e Humberto dos Santos Abreu em "Educação matemática através da música".

O artigo intitulado "A arte de educar na área da saúde: experiências com metodologias ativas", de Dafylla Kelly Silva Oliveira, Viviana do Socorro Maciel Quaresma, Jane de Almeida Pereira, Emmanuel Ribeiro Cunha analisa as concepções de educação, assim como os seus aspectos históricos e conceituais na área da saúde nos possibilita discutir os paradigmas e as práticas educativas a partir de múltiplos olhares, reconhecendo a importância das transformações e inovações metodológicas nessa área, a exemplo da problematização e das metodologias ativas, as quais fomentam uma aprendizagem participativa, crítica e reflexiva, voltada a construção de saberes, à transformação social.

Na área da Administração, em "Um olhar sobre atuação da associação comercial e industrial da cidade de Araguatins - TO", Jorlan Lima Oliveira e Raimunda Arlete Pereira Labre analisaram a atuação da Associação Comercial e Industrial de Araguatins - ACIAT, sob o ponto de vista dos empresários associados, ex-sócios, não participantes e idealizadores da instituição.

Ainda nesta área, Thiago de Castro Formiga Júnior e Paulo Alves Fernandes Junior em "O atendimento ao cliente como uma ferramenta de fidelização da Anadiesel S/A, em Paraíso do Tocantins"

analisaram a satisfação dos clientes no atendimento e na qualidade dos produtos adquiridos na Anadiesel S/A em Paraíso do Tocantins-TO, apresentando um plano de melhorias onde foi sugerido aos gestores, dentre outros itens, o treinamento dos funcionários.

Fechando esta edição, “A comunicação organizacional em uma empresa no ramo de brinquedos, artigos de festas e fantasias, em Palmas-TO, de Wekisilei Pereira de Lima, Weder Ferreira dos Santos, Claudia Nolêto Maciel Luz e Layanni Ferreira Sodré, apresenta como ocorre o processo de comunicação interna em uma empresa no ramo de brinquedos, artigos de festas e fantasias, na cidade de Palmas-TO.

Esperamos que você aprecie estes artigos e que a leitura inspire suas pesquisas e a formação dos seus alunos. Aguardamos seu trabalho em nossos próximos números!

Profa. Dra. Kyldes Batista Vicente
Profa. Dra. Darlene Teixeira Castro

APARÊNCIAS VALORIZADAS, CONTORNOS SUBLINHADOS: A CONSTRUÇÃO DO CORPO E DA IMAGEM DO DOCENTE TELEVISIVO NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS ENTRE OS ANOS DE 2005-2011¹

Caio Monteiro Melo²

RESUMO

O propósito desta pesquisa foi estudar a construção do corpo e da imagem dos docentes da Fundação Universidade do Tocantins – Unitins – elaborados nos estúdios de televisão como objetos de culto e espetáculo da sociedade contemporânea. A universidade incentivava a produção e o aperfeiçoamento da imagem dos docentes, o que fez com base em valores culturais que primam pelo embelezamento do corpo contemporâneo. Entre os desejos de aperfeiçoamento do corpo e da imagem constatamos que a preocupação da Unitins com a aparência dos docentes é atribuída a uma adequação da universidade ao universo dos estúdios de televisão, de modo que essa não seja sua maior prioridade, sendo posto como mais importante a competência de seus docentes para a elaboração de conteúdos didáticos e a formação de seus alunos.

Palavras-chave: Corpo. Imagem. Espetáculo. Docente. Estúdio. Unitins.

ABSTRACT

The purpose of this study was study of the construction of the body and image of teachers at the Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS (Foundation University of Tocantins - UNITINS), prepared on television studios as objects of reverence and exhibition in contemporary society. The university encouraged the production and improvement of the teacher's image, which is based on cultural values that emphasize the embellishment of the contemporary body. Among the desires to improve the body and the image, we certified that Unitins concern for the teacher's appearance is attributed to adapting the university to the universe of television studios, in such a way that this is not its priority. Considering the fact that the teacher's ability to prepare their didactic contents and the education of the students is recognized as more important.

Key words: Body. Image. Spectacle. Teacher. Television Studio. Unitins.

1. O artigo faz parte da dissertação de Mestrado em Educação que defendi em 2009 pela UFBA.

2. Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003), especialista em Formação Sócio-Econômica do Brasil pela Universidade Salgado de Oliveira (2004) e Metodologia e Linguagens em Educação a Distância, pela Fundação Universidade do Tocantins (2007), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professor da SEDUC-TO, da Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) e aluno regular do Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento - DMMDC - na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Email: caiocmm@gmail.com

INTRODUÇÃO

A escrita deste artigo partiu das experiências que vivenciamos entre os anos de 2005-2011 durante as aulas televisionadas na Fundação Universidade do Tocantins (Unitins). Nesse contexto os professores e professoras da universidade eram os responsáveis pela elaboração do conteúdo e ao mesmo tempo cuidados com sua aparência. Mediante esta constatação os professores correspondiam as necessidades da universidade, na medida em que procuravam responder à demanda estética do meio televisivo. Tratava-se do uso das tecnologias da comunicação e ao mesmo tempo de seu padrão estético que estimulavam cuidados com a aparência e ao mesmo tempo discussões no meio docente.

No decorrer dessa história em que as aulas dos docentes eram televisionadas, a imagem dos professores da Unitins tomou proporções não imaginadas no universo educacional. Por exemplo, o assédio de alunos e alunas em reuniões com docentes onde estes eram cercados para darem autógrafos e tirarem fotos. Nos relatos os discentes diziam que apenas o autógrafo era insuficiente para comprovar que esteve ao lado do seu professor. A televisão transformava os docentes em imagens desejadas, resultado do universo estabelecido pelas mídias e natureza técnica do meio televisivo. A discussão sobre a imagem trabalhada dos professores nos remetia às expressões estéticas da cultura contemporânea, que também possui uma história e que nos faz seus consumidores. Nessa atração, o corpo é transformado em principal elemento de consumo.

Com o tempo, a beleza da imagem dos docentes tornou-se um requisito da instituição. Uma ideia de belo perpassava, implícita e explicitamente, como condição essencial para correção das irregularidades do corpo existente, como algo mais atraente e reconhecível entre as imagens dos meios de comunicação. Discutir a beleza na educação a distância evidenciou a importância de se conhecer como a realidade

é criada no ambiente midiático do estúdio de televisão, por meio daquilo que o corpo dos docentes oferecia oral e visualmente mediado pela tecnologia da imagem.

A IMAGEM DESTACADA

É ampla a abrangência de significados para o termo imagem, de certo modo, chega a ser difícil atribuir-lhe uma definição simples. Isso não nos impede de compreender o sentido que as elas nos transmitem. Entende-se que o significado da imagem depende de quem a cria e de quem a interpreta, portanto a relação é dual à medida que ela é reconhecida. Isso acontece porque as imagens dos meios de comunicação, sejam elas fixas ou móveis, compõem a vida cotidiana, sendo os anúncios publicitários os que mais se destacam. Como nesses anúncios prepondera o uso de um corpo humano, este é visto como modelo para os demais indivíduos, passando a ser consumido – comentado, adulado e celebrado.

As imagens disseminadas pelos meios de comunicação são as que possuem mais destaque na sociedade contemporânea, e, de alguma forma, o seu conteúdo acaba sendo confundido com o meio em que é transmitida. Isso porque, segundo Joly (1996), o termo imagem, remete, na maioria das vezes, à imagem da mídia visual. Sendo assim, a imagem é o conteúdo expresso pelo meio de comunicação que a materializa na forma de fotografia ou na tela do cinema, televisão ou computador, sendo esses os meios em que os conteúdos são transmitidos. O conteúdo desses meios é o que possui maior valor na relação dos indivíduos com as imagens e tantas outras espécies que já habitam a cultura visual do mundo atual.

Por essa razão, o estudo sobre as mensagens do corpo nos meios de comunicação auxilia a compreender o indivíduo e sua relação com seus desejos e realizações aplicados à sua aparência. Sontag (2004), ao escrever sobre a importância da imagem na vida contemporânea, a qual denomina

“mundo-imagem”, considera que uma sociedade somente alcança a modernidade quando uma de suas atividades principais está em produzir e consumir imagens. Para essa autora, as imagens são capazes de determinar a realidade e se tornarem indispensáveis tanto para a economia quanto para a felicidade e a vida privada.

A presença das imagens como produto de mercado tem origem ainda no século XIX, estimuladas pela industrialização que constituíram uma nova visualidade sobre o corpo e tornando o indivíduo um novo observador. A partir de então o relacionamento das pessoas com as imagens no ambiente das cidades não seria mais o mesmo. Os hábitos urbanos se apresentariam mais consolidados, surgindo exigências tanto pela parte da população quanto pela indústria. Foi isso o que levou às mudanças no cotidiano relativas às novas necessidades de consumo, catalisadas pelo crescimento dos meios de comunicação. O processo acelerado de evolução da técnica e reprodução da imagem foi se desdobrando progressivamente, alterando o relacionamento entre as pessoas. Desse modo, os complexos industriais e as produções em escala proporcionariam inovações tecnológicas, atingindo as condições de vida das pessoas e as rotinas do seu cotidiano (SEVSENKO, 2001).

O desenvolvimento das novas técnicas de produção da imagem explorou os limites das tecnologias da comunicação, intensificando sua capacidade de gerar apelos sensuais sobre a imagem do corpo, associados ao fascínio, o desejo, o poder, a vitalidade, a saúde, a beleza e a juventude. O que tornou os centros urbanos e industriais, espaços saturados de estímulos sensoriais, gerando um novo tipo de atenção visual em relação ao próprio corpo.

No século XX, com a multiplicação dos meios técnicos para a produção das imagens que adquiriram diferentes formatos. No entanto, seu modelo principal é o corpo humano, corpo esse cujo sucesso foi alcançado pela reprodução que se deve ao caráter acelerado e ao intenso crescimento da capacidade das máquinas produtoras de imagens, que permitiram a personificação na tela do corpo alterado e estimulado pela beleza das

propagandas, do cinema e da televisão.

Na história das imagens, sua relação com os indivíduos ultrapassa o desejo de admirá-las. O destaque está na sua capacidade de interagir com os indivíduos, fazendo parte de sua vida cotidiana, como foi o caso das revistas francesas do início do século XX. As propagandas lançavam no mercado tendências dos novos produtos com *design* atraente que estimulava o seu consumo. As revistas exibiam moda e comportamento na educação das mulheres francesas, como a *Marie-Claire* em 1937, a *Confidences* em 1938 e a *Elle* em 1945. Nesses semanários as publicações sobre moda e o “como fazer a mão” davam conselhos sobre como se vestir, como lavar e secar à máquina, cuidar da casa, educar os filhos e seduzir o marido. “Apoiando-se em fotos coloridas que despertaram sonhos e identificações, as propagandas das revistas difundem novas formas de consumo e, com elas, novos valores e novas normas” (PROST; VINCENT, 1992, p. 147).

De modo mais amplo, os olhos consomem as imagens e os artifícios que lhes agradam. Desde sua origem histórica e evolutiva, o homem observa a natureza em associação ao que lhe agrada e lhe dá prazer, assim como suas criações imagéticas, o que lhe proporciona o gosto pelo espetáculo dando origem ao teatro, às arenas, ao cinema, televisão e internet. Observar imagens faz parte de nosso cotidiano, sejam do tipo que for, entre luzes e sombras artificiais ou naturais. As criações humanas na forma de imagem são o resultado de sua expressão. Dessa maneira, a publicidade e sua reprodução se transformaram em elementos cotidianos que instigam o prazer e o desejo do público.

Entre os elementos que proporcionam o sucesso das imagens está a velocidade com que são reproduzidas e o desejo das pessoas por persegui-las. O excesso das imagens disseminadas de forma impressa ou nas telas faz com que o corpo, seja eleito sua mercadoria de maior valor. Com o hábito das pessoas em admirar as imagens do corpo, as novidades passaram a ser recriadas a todo instante, tornando-se referência e objeto de consumo para aqueles que as veem, resultando no fato de o espaço de ver imagens não se

restringe apenas a ambientes fechados como os museus e galerias, mas a lugares diversos, com sua reprodução massiva cada vez mais veloz. Esses foram os preparativos para o cotidiano das rápidas construções e desconstruções do corpo sempre estimulado.

Para a cultura atual, a imagem é a representação visual de um objeto que pode ser produzido por diferentes técnicas de desenho, pintura, fotografia, vídeo ou *software*. Assim, na relação com os indivíduos, a sua importância está no fato de incrementar a aquisição de novos conhecimentos, ilustrando ideias e conteúdos de diferentes culturas. Seus diversos recursos permitem mais eficácia na motivação e fascínio entre as pessoas, diante da transmissão de emoções e atitudes positivas, como, por exemplo, o gosto pelos cuidados com o corpo.

O CORPO EVIDENCIADO

As mudanças culturais marcam com relevância a sociedade, o corpo está em permanentemente modificação, configurando-se junto com a História da humanidade como expressão de sua época. O corpo não pode ser visto e nem analisado como algo pronto e acabado. Ele se faz como artefato cultural na formação dos indivíduos sob as referências do mundo, no relacionamento e produção de diferentes identidades.

A reprodução do corpo em imagens expressa hábitos que buscam atrair o olhar de seus consumidores, porém seu sucesso é alcançado pelos indivíduos que os aceitam e os adaptam de acordo com o que desejam. Vivemos o momento em que a mídia e o desejo dos indivíduos proporcionam a criação de novos modelos, fazendo das modificações do corpo uma construção social com múltiplas referências.

Na sociedade contemporânea, as imagens do corpo possuem extremo efeito sobre as experiências dos indivíduos sobre seus corpos, levando-os a imaginar e a fantasiar determinados modelos propostos nas mensagens publicitárias.

Disso provém o consumo e a manifestação da modificação do corpo segundo os modelos de estímulos externos exibidos na forma de imagens. Por conseguinte, o corpo deixa de ser uma produção individual, não pertencendo mais à vida privada. Até sua identidade é formada coletivamente, em meio aos modelos estéticos que produzem a vida social (PROST; VINCENT, 1992).

Ávidos pela beleza das mensagens, os indivíduos consomem as imagens de modelos idealizados, fazendo delas um exemplo de sedução e atração. Assim, nos cuidados pela potencialização da aparência do corpo, a “[...] palavra de ordem está no corpo forte, belo, jovem, veloz, preciso, perfeito, inacreditavelmente perfeito. Sob a regência dessa ordem, desenvolve-se a cultura do narcisismo que encontra no culto ao corpo sua mais bem acabada forma de expressão” (SANTAELLA, 2004, p. 127).

Essa hipervalorização da aparência constitui o culto ao corpo e o estímulo à indústria da beleza. Para isso, a imagem é criada visando representar a aparência idealizada. Ao mesmo tempo em que profissionais da beleza divulgam os modelos, surgem novos padrões de beleza e de comportamento. Para Santaella (2004, p. 131), a “[...] percepção do corpo em geral e do próprio corpo em particular fica assim dominada pelas telas das imagens encenadas”.

Na relação das imagens com os indivíduos, surge entre as imagens o corpo glorificado. Para isso a exposição do corpo é efetivada por meio de diferentes estímulos e assim sua exaltação traz para as pessoas a recompensa de corrigir suas irregularidades. Nesse contexto, a preocupação com a beleza passa a ser supervalorizada, assim como sua aparência, o que os indivíduos buscam exaustivamente na forma e volume de sua imagem ideal.

Expõem-se estilos, bem como fantasias e desejos pelo embelezamento do corpo, isso tudo fazendo parte da corporeidade da vida contemporânea. Segundo Couto (2004), estamos condenados a sermos belos. As imagens do corpo

glorificado e idealizado devem sempre expressar a boa forma, a beleza, o vigor e a juventude. Portanto, as imagens do corpo são como uma espécie de atração que estimula a autoestima dos indivíduos, ao mesmo tempo em que configura e hipervaloriza a imagem do eu.

O consumo pelas imagens do corpo faz com que o sujeito sinta-se integrado à cultura visual em que está inserido, de modo que nas imagens que consome está o desejo de sentir-se participante de uma construção coletiva. A euforia existe a partir do desejo pelas imagens que compõem o imaginário dos sujeitos transformando seu corpo em imagem.

O relacionamento entre os indivíduos valorizam o imediatismo, tornando os vínculos humanos velozes e livres. O mundo, como foi dito, é acelerado e os intercâmbios virtuais revelam a cultura hiperativa caracterizada pela busca do melhor desempenho. De modo que a velocidade e a aceleração do mundo não permitem mais às pessoas se conhecerem por suas virtudes pessoais. O que interessa é o agora e seus atributos visuais como o principal catalisador no momento da comunicação entre as pessoas, o que faz do corpo um espaço de cuidados especiais sobre o como ser e aparecer.

BELEZA ESPETACULARIZADA

O desejo de ser belo é algo sobre como as pessoas se sentem e se percebem ao se relacionarem com o seu corpo. Sob diferentes formas, a beleza é o que agrada ou desagrade numa cultura e num tempo, fazendo com que as aparências sejam valorizadas, os contornos, sublinhados e demarcados (VIGARELLO, 2006). Para isso, existe uma razão que controla a forma e a mecânica corporal intensificada pela arte do (a)parecer-se e do embelezar-se. Desse modo, ser belo se torna algo pessoal e próprio.

Para Vigarello (2006), a beleza contemporânea é caracterizada pela individualidade de cada um. Ter personalidade é ser original, autêntico e moderno na edição

de sua própria imagem, o que leva o indivíduo a alcançar a sua singularidade, seu bem-estar e visibilidade.

A cultura individualista contemporânea expõe os cuidados com o corpo sugeridos em revistas, como ocorrido nas décadas de 1960 e 1970, levando as pessoas à autonomia de sua aparência, sem imposições e determinações sobre como ser belo. Cuidar do corpo e embelezá-lo são práticas transformadas em prazer, para que possa ser acariciado como uma espécie de proteção. É para isso que se serve de modificações simples do corpo, mediante o uso de maquiagens, cremes para a pele e dietas para o alcance do bem-estar e da autonomia dos indivíduos.

A beleza contemporânea não possui uma forma rígida, mas a exposição do corpo faz com que ser belo seja cada vez mais relevante. Como diz Vigarello (2006, p. 192), sem “[...] dúvida a exigência de beleza se reforçou atualmente: corpo mais exposto, identidade mais ‘corporizada’. Mas também ao se democratizar, ao se difundir sem fronteiras, ao prometer apenas o bem-estar, ela, ao mesmo tempo, criou a dilatação e a construção”.

Imagem e beleza se revelam intrínsecas na era de sua reprodutibilidade mecânica, estimulada e solicitada pelo mundo contemporâneo. A partir disso, a ideia de ter o corpo perfeito faz com que os cuidados tomados envolvam as pessoas no culto a sua modificação, seduzidas pela beleza da imagem exposta pela moda e boa aparência. A criatividade dos indivíduos é estimulada a criar novas formas de aparecer, sendo esta uma das “[...] faces do artificialismo moderno, do empreendimento dos homens para se tornarem senhores de sua condição de existência [...]” (LIPOVETSKY, 1989, p. 34).

Ser visível, ser imagem é o que constitui a existência contemporânea. Esteticamente, o corpo inicia um processo de modificação constante que parece não ter fim, inesgotável e insaciável. A busca pelo melhoramento do corpo e de sua aparência proporciona outras qualidades além daquelas que se referem a suprir as necessidades do constante aperfeiçoamento. Com o corpo convertido em imagem, sua visibilidade e

velocidade de se modificar o transformar em foco de atenção e admiração. Então, esse corpo mutável e admirado passa a ser espetacularizado e personificado pela celebridade como imagem atrativa, bela e sedutora.

Para Baudrillard (2007, p. 140), “[...] a beleza e a potência de ser desejado são os condutores de grande importância dando sentido para a nova ética da relação com o corpo [...]”. Portanto, o sucesso da imagem do corpo belo se dá pela admiração que ele proporciona e transforma em espetáculo, graças à natureza técnica dos meios de comunicação visuais.

O consumo da imagem do corpo não se encerra no próprio corpo. Os indivíduos consomem a imagem como forma de espetacularização do corpo. Consumir e se transformar em espetáculo é revelado como parte de uma mesma ordem social. Na atualidade, o corpo é celebrado e valorizado para a satisfação do próprio indivíduo.

Não há espetáculo sem celebridade. A celebridade é a personificação do modelo que atrai os olhos dos espectadores. Seja bela, exótica, provocante ou intrigante, eis uma das características que a celebridade pode ter. A celebridade, por conseguinte, é uma criação idealizada que se produz para vender sua imagem e fascinar seus admiradores.

Morin (1989, p. XVI) diz que a origem das celebridades foi sem planejamento, ainda na época do cinema mudo: “Nada na natureza técnica e estética do cinema fazia prever o surgimento da estrela”. Com o sucesso dos filmes, atores e atrizes passaram a ser procurados, fazendo aparecer as figuras dos fãs e das celebridades, dando início à era das estrelas e do fascínio que a imagem desses personagens exercia nas telas para seus espectadores.

O sucesso das imagens em movimento é proporcionado pelo efeito do estúdio e da tela em potencializar o corpo e a imagem de atores e atrizes. Essa capacidade proporcionada pela elaboração dos estúdios transforma pessoas comuns em seres divinos, como escreve Morin (1989, p. xi): “A tela parecia dever apresentar ao ser humano um espelho: ela oferece ao século XX

semideuses, as estrelas do cinema”.

A importância da imagem celebrada e convertida em tela está em sua manipulação técnica. Até mesmo aqueles que não são dotados de beleza podem se tornar celebridades, pois o relevante não é sua imagem natural e real, mas o efeito que ela produz quando passa a existir na tela. Morin (1989, p. 16) diz que “[...] belezas que fogem ao padrão, feios interessantes passam a impor seu charme particular”.

Com a capacidade de manipulação das imagens, mesmo que ainda simples, com o uso de maquiagens, penteados, cenários, iluminação e movimentos de câmera, os modelos são produzidos e multiplicados na produção de sentidos além daqueles que a sua realidade natural permite. Esses modelos são potencializados pela imaginação e fascínio de seus fãs.

Nas imagens dos professores da Unitins – suas roupas, maquiagens, posturas, gestos, voz e oralidade – estavam presentes os artifícios hiper realizados pela natureza técnica televisiva. Tratava-se de imagens que se diferenciam das imagens do dia a dia, transformadas em modelo e consumidas pelos alunos. Portanto, como não podia deixar de ser, a imagem dos professores da Unitins também era produto da espetacularização dos meios técnicos e seu efeito na sociedade.

Entre os motivos para o sucesso das imagens celebradas está a sensação de desejo que estas transmitem. Os corpos das estrelas, assim como dos professores da Unitins na tela, estavam em evidência, transformados em exemplo para seus fãs. O corpo torna-se produto reproduzido e erótico para ser consumido, mediante imagem celebrada que exhibe silhuetas como símbolos sexuais. Tudo isso para a satisfação de seus fãs. O fascínio é algo produzido coletivamente, pois uma celebridade não possui apenas um admirador, mas muitos deles.

No estudo sobre o fascínio que os meios de comunicação exercem sobre os indivíduos, Prokop (1986, p. 149) defende que “[...] os gestos expressivos, as cores fortes ou os corpos [...] se chocam no espaço [...]” e produzem o fascínio pertence às imagens hiper-realizadas. O autor também acredita que o fascínio nos meios de

comunicação e os indivíduos não é algo imposto, de modo que a “[...] atenção está fixada, mas o ego desperto” (p. 149).

Nesse sentido, o sucesso das imagens espetacularizadas está na forma como essas são produzidas e transmitidas. Como produto elaborado, qualquer corpo pode ser aperfeiçoado e potencializado com o auxílio da iluminação dos estúdios, efeitos de câmeras e mesas de edição, assim como os professores da Unitins, que são produzidos e potencializados, buscando o embelezamento de seus corpos celebrados e espetacularizados nas teleaulas.

APARÊNCIAS VALORIZADAS

Com o modelo televisivo adotado pela Unitins, seus professores vivenciavam práticas semelhantes às das celebridades. Nos cuidados com a imagem dos professores no vídeo, a instituição se mostrava atualizada com os desígnios contemporâneos, ao estimular seus docentes a cuidarem de sua aparência para o momento da teleaula. Cuidados que faziam com que a aparência docente produzisse sensações de agradabilidade para seus alunos.

Em geral as modificações eram simples, mas cuidadosas, como o corte de cabelo, o penteado, as roupas adequadas para professor e ao mesmo tempo para a capacidade técnica do estúdio, a preocupação com as cores que não destoam na tela da televisão, os gestos, os olhares, as expressões faciais, os movimentos, a postura diante da câmera, a fala e tudo que o corpo transmite compõem, em parte, a imagem do corpo do professor. Porém, para que sua espetacularização seja alcançada, são necessários outros artifícios na construção de sua imagem.

De fundamental importância para a espetacularização dos professores, os meios técnicos utilizados nos estúdios auxiliam a composição do visual da imagem na tela. Citem-se o tempo, a luz, o cenário, o áudio, o posicionamento, os planos e tomadas de câmera,

dentre outros elementos didático-pedagógicos como textos, imagens e vts, que demonstram como o corpo dos professores é transformado em algo cuidadosamente elaborado para sua celebração.

As modificações dos corpos dos professores integram o desejo pelo espetáculo de sua aparência como produto da educação à distância televisiva. Desse modo, ao mesmo tempo em que a Unitins estimulava a espetacularização de seus professores, ela se mostrava integrada ao contexto da hipermodernidade. O corpo e a imagem hiper-realizada do professor eram potencializados pelos investimentos da universidade em seus estúdios, graças aos elementos que faziam da imagem do professor uma expressão da cultura contemporânea, produzido no ambiente dos estúdios.

A espetacularização da imagem televisiva dos professores ocorria a partir do momento em que ela passava a existir na tela, efeito que faz com que as imagens criadas nos estúdios tenham maior presença e receptividade do que a própria presença física do professor. Isso constituía um projeto esquematizado e planejado esteticamente, para fazer o espetáculo se transformar em realidade, construindo o modelo de acordo com os padrões de agradabilidade conhecidos do meio televisivo.

O projeto de ensino a distância da Unitins fazia com que seus professores se capacitassem e produzissem vídeos, roteiros e *briefing*, ao mesmo tempo em que deviam aperfeiçoar sua aparência para a teleaulas. A espetacularização da imagem dos professores da Unitins fazia com que fossem apreciados, admirados e consumidos por seus alunos, como ocorre com as imagens reproduzidas pelo mercado de consumo de nossos dias.

Nesta investigação é seguro dizer que a experiência do professor da Unitins nos estúdios de televisão lhe fez viver uma outra dimensão, em que os aspectos técnicos do ambiente contribuíram para o aperfeiçoamento dos corpos que se fizeram existir como imagens. A natureza técnica do estúdio permite que

certas características naturais do corpo humano sejam potencializadas e embelezadas, como por exemplo, a textura da pele, modificada pela necessidade da maquiagem de acordo com a iluminação, além da forma do corpo, em que as irregularidades podem ser escondidas com enquadramentos e movimentos de câmera que favorecem a idealização da imagem do docente. Ao mesmo tempo, seus atributos podem ser valorizados, fazendo seu corpo parecer mais do que é em relação a sua realidade física como a voz modificada, pela capacidade dos microfones, de aumentar e abaixar a sua altura, assim como os volumes e texturas do corpo. Portanto, mesclado aos meios técnicos, existe todo um conjunto de fatores atribuídos ao seu desempenho, envolvendo gestos, posicionamentos e olhares diante da câmera que são maximizados na tela da tevê. Em suma, a natureza do estúdio modifica a natureza do corpo do professor, razão de sua hiper-realização na tela.

No entanto, apesar de todos os investimentos da instituição para melhorar a imagem dos professores, no que diz respeito às adaptações diante das necessidades com a educação a distância televisiva, foi marcante o posicionamento destes como docentes, por considerarem ser esta sua primeira função. Isso, apesar de reconhecerem que não eram desobrigados a demonstrar habilidade de manejo entre câmeras luzes e buscar os efeitos esperados sobre a imagem de seu corpo. Portanto, apesar de viverem o clima de espetacularização de suas imagens, demonstravam como mais importante o seu ofício como educador, do que os cuidados com a aparência.

Considerando que a Unitins era uma universidade que trabalhava com educação a distância televisiva, esta poderia escolher modelos ou atores para gravar e transmitir suas teleaulas. No entanto, deve ser destacado que a universidade ainda tem como exigência a competência de seu docente tanto no que diz respeito à elaboração quanto no que se refere ao modelo de educação a distância adotado. Por isso, pode-se afirmar que a aparência dos professores, na instituição, não pode ser entendida como algo

superior ao conhecimento.

O que existe e que vale destacar é que a universidade tinha como identidade o ensino a distância. Foi aprendido que o professor da Unitins, elaborava suas aulas para o estúdio de televisão conforme modificações e adaptações estéticas voltadas para o aperfeiçoamento de sua aparência, como uma reconstrução do que se entende tradicionalmente de um docente do ensino presencial. A partir de sua conversão e espetacularização, a imagem do professor tinha seu sentido ampliado e passava a adquirir um novo significado. Ele perdia sua existência física com as potencialidades proporcionadas pela tecnologia, transformando a imagem do indivíduo em criação dinâmica e idealizada, segundo a configuração do corpo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

COUTO, Edvaldo Souza. **Corpos interditados: notas sobre anatomias depreciadas**. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa (Orgs.). **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

JOLY, Martin. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996.

PROST, A; VICENT, G. (Orgs.). **História da vida privada 5: da Primeira Guerra aos nossos dias**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. Tradução de Maria Laura Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MORIN, Edgar. **As estrelas: mito e sedução no cinema**. Tradução de Luciano Trigo. Rio de

Janeiro: José Olympio, 1989.

PROKOP, Dieter. **Fascinação e tédio na comunicação**: produtos de monopólio e consciência. In: Sociologia. São Paulo: Ática, 1986.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução

de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no *loop* da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VIGARELLO, Georges. **História da Beleza**. Tradução de Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

JOGOS EM REDE, REPRESENTAÇÕES DE EQUIPE E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO UMA TEIA

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior¹

RESUMO

Considerando que o aprendizado não é o resultado de simples memorização, mas acima de tudo, da habilidade de conectar e manipular informações, tornando-as conhecimento, neste artigo os jogos em rede são vistos como ferramenta para o desenvolvimento de sentimentos de equipe. Com os aportes teóricos de GOFFMAN (1985), Rodrigues (2004), Aranha (2005), dentre outros, concluímos que os jogos educativos tanto computacionais como outros são, com certeza, recursos riquíssimos para desenvolver o conhecimento e habilidades emocionais. Os jogos eletrônicos se constituem, portanto, em espaços de aprendizagem, tornando possível aos jogadores ressignificar as suas emoções através da catarse que os ambientes, criados pelos jogos, possibilita.

Palavras-chave: Jogos; Cooperação; Construção; Interação; Aprendizagem.

ABSTRACT

Considering that learning is not the result of memorizing, but overall the ability to connect and to manipulate information turning it knowledge, in this article the computer games are observed as pivotal tools for development team of feelings. With the theoretical contributions of Goffman (1985), Rodrigues (2004), Aranha (2005), among others, concluded that computer games or others are, certainty, resources much rich to developed knowledge and abilities. The electronic games are spaces for learning, making it possible for the players to re-signify their emotions through the catharsis that the environments created by the games offer.

Keywords: Games; Cooperation; Construction; Interaction; Learning.

1. Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação pela Faculdade de Educação (UnB) e graduado em Comunicação Social/Jornalismo (ULBRA) e Pedagogia (UnB). Atualmente é líder do Núcleo de Pesquisa e Extensão e Grupo Lattes Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). É professor na Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordena pesquisas em ensino de jornalismo digital e preservação da Memória. Pesquisa sobre formação, ensino e processos educativos no Brasil, na União Europeia, CPLP/PALOPS e BRICS.

INTRODUÇÃO

O estabelecimento de relações sociais é algo complexo. Ocorre em praticamente todos os momentos e espaços. Desde crianças somos ensinados a estabelecer essas relações. Na pré-escola, o eixo central da “tia” é a “amizade com o coleguinha” ou, em outras palavras, a relação com o outro, de onde emergem compreensões sobre identidade e alteridade (ABT, 1974; GRAMIGNA, 1993; SCHANK, 1997). Porém, mesmo assim, é possível termos situações onde essa relação com o outro não ocorre da forma como se esperaria.

E que dizer da relação mediada pela tecnologia? É possível estabelecer relações por meio de ambientes virtuais? Como se manifestam essas interações nesses ambientes? Essas são questões já foram pesquisadas e tratadas em outros estudos, mas que nos dão suporte para pensar outra questão: as práticas sociais e comunicacionais podem ser exercitadas em ambientes virtuais, sobretudo em jogos em rede, criando uma noção de “equipe”? Esse “ensaio” se propõe a caminhar por entre essas questões.

UM POUCO DE TEORIA....

Vamos partir de um ponto ainda não consensual: as relações por meio de ambientes virtuais são uma realidade nesse início de século XXI. Afirmamos como não consensual, pois para muitos, o espaço relacional, *a priori*, é aquele onde as pessoas interagem em uma relação “olho no olho” (*face to face*). Pelo menos essa era a noção muitas vezes evocada quando se falava em vida em sociedade.

Porém, o século XX nos mostrou que a coisa não era bem assim: o despertar da tecnologia não apenas como ferramenta, mas como um *locus de individualidade*, fez com que o jogo relacional fosse ampliado (ABREU, 2002; ALBUQUERQUE, 2000). “Isso é coisa de ficção”, já diria meu

pai quando se falava em interação com outra pessoa por computador. E isso é bem verdade, se retomarmos o que era considerado verdade em seu tempo: um homem mediano criado e educado nos anos 1940 e 1950 só conhecia tecnologia como ferramenta e, no máximo, todo esse escopo ficcional, era externalizado pela revista em quadrinhos (gibi).

Dessemelhante de meu pai, minha criação e educação ocorreu entre os anos 1980 e 1990, onde algo novo chegava: a internet. Só para lembrar: em setembro de 1988, o Brasil consegue o primeiro acesso a internet, quando o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) do CNPq (RJ) acessa à Bitnet da Universidade de Maryland. Em novembro do mesmo ano, a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo também se conecta a Bitnet e à Hepnet (High Energy Physics Network) com o Fermi National Accelerator Laboratory em Chicago (EUA). O desenvolvimento de uma “rede” ocorreria durante os anos 1990 no Brasil e, a utilização dela para outros fins (não apenas científicos), ganhou paulatinamente espaço e intensidade somente no fim dessa década, com sítios comerciais.

Parece tanto tempo, mas não é. Estamos engatinhando na tecnologia. A primeira tese de doutorado a arriscar um estudo sobre jogos eletrônicos foi defendida em 1997 na PUC-Rio e tinha como tema “Roleplaying game²: a ficção como jogo”, de Sonia Rodrigues. Nesse estudo, mais preocupado com a aproximação da educação com a literatura, do que com os problemas comunicacionais e sociais, Rodrigues (2004) já apontava para algo mais próximo a noção de redes sociais:

No *roleplaying game*, milhares de jovens repetem a experiência de Lobato, muitos sem jamais o terem lido. Apropriam-se de narrativas narradas por livros, filmes, quadrinhos e as reinventam em grupo (p.19).

2. O Roleplaying game surgiu na década de 70 nos Estados Unidos. Com um formato de jogo de tabuleiro, o participante vive uma história sem ter de obedecer a uma posição apenas passiva, sendo parte “ator”, parte “roteirista” de um texto que ainda não foi completamente escrito. Este tipo de jogo foi adaptado para a WEB.

É na construção coletiva do grupo que se dá o novo social. É onde surgem um 'sem-número' de sentimentos, tais como afetos/emoções, fantasias, angústia e paranoia, até impulsos de autopreservação (KISHIMOTO, 2002). Como isso se dá?

Bem, não podemos desperceber que nosso foco nesse trabalho é como as práticas sociais e comunicacionais podem ser exercitadas em ambientes virtuais, sobretudo em jogos em rede, criando uma noção de "equipe". Esse é um tema, como já expressei, complexo, mas recorrer a uma visão breve dos sentimentos acima, talvez seja útil para compreender nosso objeto de estudo.

Retomemos a pergunta: Como isso se dá? Ou melhor, como afetos/emoções ocorrem em ambientes virtuais de jogos em rede? Não são esses sentimentos e como tal, longe de serem visualizados em uma tela de computador? Esse é um problema real: os sentimentos denotam o estado interno de um indivíduo, sendo uma experiência extremamente particular. Sendo assim, não podemos "observar um sentimento, mas sim observar o efeito de um sentimento ou constatar os indícios dos sentimentos de alguém" (MUSIC, 2005, p.7). Isso seria uma tarefa menos árdua se pudéssemos ver o outro, por meio de gestos e formas do corpo. Porém no espaço virtual não temos a corporeidade do outro, mas a *corporeidade dos símbolos*.

Como bem destaca SILVA (2000),

[...] não mais a pregnância da passividade da recepção diante da emissão do produto acabado, mas uma crescente autonomia de busca onde cada indivíduo faz por si mesmo, num ambiente polifônico, polissêmico que vem a tona quando ocorre o enfraquecimento dos grandes referentes que determinavam significações ou verdades acabadas para o consumo passivo das massas. (p.18)

Nos jogos em rede, principalmente dos que agregam fóruns ou mensagens instantâneas, é possível vivenciarmos esses aspectos da interatividade e das relações em

torno dos símbolos construídos pelo grupo. Palavras são transformadas em sentimentos, com 'forma e corpo', simplesmente por colocá-la em MAIÚSCULO. O que significa isso em um ambiente virtual? Que alguém gritou com você ou, que externalizou o efeito de um sentimento que não sabemos ao certo qual foi. Esse jogo de códigos, que pode gerar outros infundáveis entre quem os decifra, torna o relacional na comunidade virtual algo complexo.

Algo semelhante se dá com a fantasia. Ela está presente em praticamente todo jogo, desde o mais simples até aos mais complexos, como os em rede. Os jogos tendem a propiciar um maior ou menor grau de fantasia, dependendo do que se espera. Por exemplo, no estudo de Rodrigues (2004), ao falar sobre o espaço ficcional do jogo em rede, esclarece:

Uma aventura é proposta por um narrador principal – o mestre – e interpretada por um grupo de jogadores. A ação pode se passar em vários "mundos": de fantasia medieval, terror ou futurista. [...] A construção das personagens, o detalhamento do cenário, os "ganchos" do enredo são encontrados nas narrativas orais dos jogadores (p.18)

Esse mundo ficcional descrito por Rodrigues (2004), que ocorria pelo encontro de pessoas em espaços presenciais de tempo para jogar (próprio dos anos 1990), hoje é mais complexificado. Não é necessário o encontro presencial para se jogar. O encontro dá-se na rede, no espaço virtual, onde cada jogador tem seu papel. É o lugar da expressão da fantasia com segurança, onde ele "ataca e é atacado violentamente", sem ser realmente violado (SEGAL, 2005). É o espaço expresso também pela própria escolha do avatar que o participante faz, destacando qualidades ou mesmo temeridades em outros.

Como bem destaca Aranha (2005):

"[...] o leitor por meio de seu avatar fornece uma informação, gerando uma resposta por parte

do software que, por sua vez, demandará um feedback do leitor, sem o qual o sistema de comunicação não prossegue. Perceba-se que sem a resposta do leitor o que se dá é a suspensão do processo de enunciação. Esta exigência procedimental será fundamental na convenção de leitura. Deparamo-nos aqui com um elemento que deve ser central em todo procedimento de utilização do formato jogos eletrônicos para fins educativos, qual seja, a necessidade de se estabelecer não apenas um “diálogo” com o usuário, mas uma dinâmica de comportamentos e trocas de informações adaptada à lógica do meio eletrônico.” (p.3)

É esse ‘jogar com o jogo’, representando papéis que não os socialmente exigidos, que torna o espaço virtual potencialmente atraente e, muitas vezes angustiante. Como assim? O jogar em um grupo – presencial ou virtual – pressupõe um conjunto de regras e de acordos prévios, que exigem do jogador o aceite e prática constante desses. A não prática das regras ou, mesmo a não realização plena do acordado cria o que podemos chamar de “ciclo da angústia virtual”. Emanuel (2005) relembra que a angústia é

“[...] reação a algum fator ainda não reconhecido, seja no ambiente, seja no eu [...]. Essa definição apresenta a incerteza como fator central da angústia e [...] além do mais, situa a experiência no corpo da pessoa que a sente, já que as emoções são acima de tudo somáticos” (p.8,9).

Essa incerteza da cumplicidade necessária de si e do outro, em um verdadeiro ciclo que se repete a cada turno de jogo, torna o jogar um espaço do sofrimento, que tende a ser maximizado no grau inverso a segurança dos jogadores com os membros do grupo. Quanto maior a cumplicidade, maior a segurança, menor deveria ser a sensação de angústia. Porém a realidade do jogo em rede tem demonstrado que mesmo a

cumplicidade grupal da equipe não é suficiente para diminuir essa “angústia virtual” que vem a cada novo ciclo do jogo. É desse infundável ciclo de angústia que emerge a virtualização de sentimentos de paranoia grupal.

Essa paranoia é sintomatizada muitas vezes de forma coletiva pelo grupo de jogadores, que transformam descuidos nas decisões de ataque/defesa em impulsos de agressão, emoções de ódio ou mesmo ideias de intolerância, ao apontar o player como “ruim” ou “incompetente”, em uma verdadeira exposição da fragilidade e vulnerabilidade do indivíduo. Esses sentimentos são potencializados, primeiro pelos indivíduos e, depois pelo coletivo do jogo, na medida em que se projeta para o outro as frustrações do jogo.

Trata-se então da projeção, forma de aplacar a paranoia individual e grupal, que “traz consigo uma série de dificuldades. Isso porque os objetos do mundo exterior passam a representar uma ameaça cada vez maior para o indivíduo, por terem ganhado esse significado projetado”, afirma Bell (2005, p.6). Mesmo utilizando estratégias, que vão desde o “calar sobre, ou se mantém neutro em questões importantes para outros, mas não imediatamente importantes para ele”, a projeção ocorre (Goffman, 1985, p.18-19). No mundo virtualizado do jogo, essa projeção tende a se efetivar e intensificar, caso o conjunto dos jogadores não consigam manter o “equilíbrio” e estabilidade grupal (Bell, 2005, p.70).

Quando os *players* conseguem manter o equilíbrio grupal, mesmo com as adversidades do jogo, novamente se consegue estabelecer o espaço da imaginação. É a imaginação que motiva, que dá a amálgama ao grupo, distante fisicamente, mas próximo por decisões partilhadas virtualmente e, potencializadas pelas mensagens instantâneas (SMS). Abel-Hirsch (2005) afirma que

o trabalho de imaginação é uma cópula entre a vida interior do indivíduo e o mundo que o cerca. Pode-se definir essa imaginação como a atividade em que a pessoa pensa no que quiser e na qual existe uma liberdade

ilimitada mas, ao mesmo tempo, inconsequente, por não estar ligada à realidade e, portanto, não produzir nenhuma diferença real (p.46,47).

Essa amálgama virtual/real produzida pelo grupo extravaza o campo meramente da virtualidade e, adentra na própria vivência que grupos de relacionamento produzem. Isso se verifica pela “sensação de conhecimento e amizade com o outro” que passa a existir quando o *player* disponibiliza seu endereço no *Facebook*, no *WhatsApp* ou mesmo no *Twitter*. Alguns grupos aproximam-se a ponto de utilizarem o celular como meio de potencializar as ações do jogo.

EXERCITANDO UMA PESQUISA: O CASO DO RYUDRAGON

Esses elementos teóricos, em primeiro momento mais hipotético, foram testados em um jogo em rede. Escolheu-se um jogo em rede que permitisse a emergência de uma série de situações que nos ajudasse na compreensão dos elementos teóricos iniciais.

Optamos pela utilização do jogo chamado *Ryudragon*, produzido pela *Decadium Studios* (<http://www.decadium.com/>). Trata-se de um jogo de estratégia com foco no Japão feudal, composto por 5 clãs: *Kougen* (Natureza), *Koumu* (Tecnologia), *Shoukei* (Comércio), *Shusen* (Guerra) e *Tokoyami* (Sombras). Logo na página inicial do jogo, são expostos os objetivos:

Você tem em suas mãos a liderança de um pequeno feudo japonês. Seu objetivo é entrar na disputa para a posição de supremacia no Japão feudal, representada na figura do Shogun. Para conseguir tal façanha, você deve saber administrar seu

feudo, seus trabalhadores e seu exército, e lutar, junto com o seu clã, nesta disputa que irá envolver muita estratégia para se chegar à vitória...



Tela 1: Abertura do jogo

Ao adentrar ao jogo, percebe-se que não é um espaço com movimento e ação rápida, tão comumente expresso nos famosos RPG. Foi esse formato, mais ‘parado e insuportável’ para os adolescentes, que atraiu a atenção pela potencialidade de relações mais sólidas. As ações demoram turnos de 30 (trinta) minutos de duração, o que torna um ataque (que leva 18 (dezoito) turnos para chegar e 18 (dezoito) turnos para voltar) uma ação de 9 horas. Mas esse é um espaço do surgimento de *interação mútua*.

Para Primo (2009), essa relação é “baseada na construção cooperativa da relação, cuja evolução repercute nos eventos futuros” e, [...] “é muito diferente, portanto, da interação com um software, onde as reações do programa precisam ser determinadas a priori para que possam ser desempenhadas conforme o projeto” (p. 21). Esse tempo de interação mútua foi por nós focado como o espaço do conhecimento do outro, da solidificação das relações de grupo.

Para a pesquisa, adentramos no espaço com o avatar GIPO.



Tela 2: Histórico do player GIPO

Para que pudesse ter uma compreensão básica do jogo, participamos de 5 (cinco) eras. Cada era compreende um período de 2 (dois) meses. Assim, acompanhamos essa comunidade por 10 (dez) meses como jogador oficial, sendo que existe entre cada era uma semana chamada “beta” para a retirada de

bugs do sistema. Ao todo, 12 (doze) meses foram utilizados nessa estratégia. A ideia básica era a de manter o maior número de interações possíveis. Com isso, nas primeiras três eras, assumi clãs diferenciados, mantendo relacionamento mais permanente com o clã chamado “Império dos Dragões”.



Tela 3: Composição do clã “Império dos Dragões”.

O jogo é uma sucessão de ataques e defesas entre os clãs. Cada clã é composto por 10 (dez) feudos, que formam uma equipe.

Cabe um esclarecimento aqui: assumo a noção de equipe de Goffman (1985), quando afirma

O conceito de equipe permite-nos conceber representações levadas a efeito por um ou mais de um ator. [...] um ator pode investir-se de seu próprio papel, ficando convencido de momento que a impressão de realidade que cria é a verdadeira e única realidade (p.79).

São essas 'impressões da realidade' que formam a amálgama desse grupo de jogadores em torno de um objetivo comum: ganhar o jogo. Bem retomemos a visão geral do jogo.

O líder do clã define a linha estratégica e, dependendo da relação com o coletivo dos jogadores, essa estratégia é partilhada pelo grupo e modificada. A escolha do líder é uma conveniência do coletivo, onde os players mais antigos e experientes ganham força e são disputados pelos "novatos" como fonte de informação e vivência.

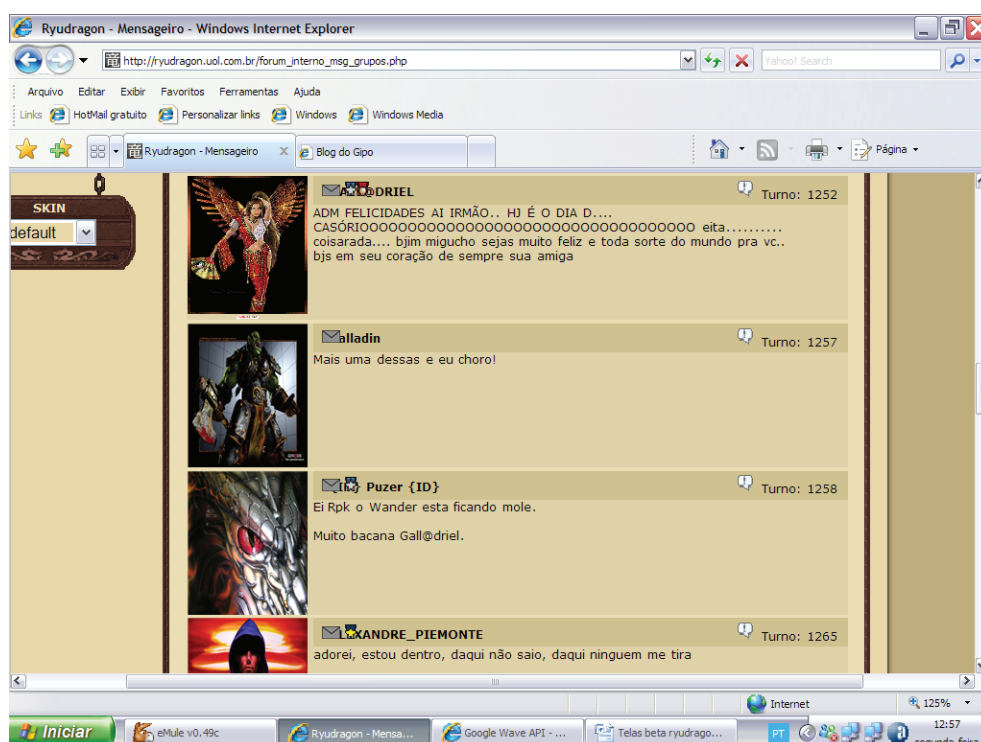
É como atesta Turkle (1997) concluindo

sobre esse conjunto de conhecimentos e habilidades partilhados,

[...] interagimos com um programa, aprendemos a aprender o que ele é capaz de fazer e habituamo-nos a assimilar grandes quantidades de informação acerca de estruturas e estratégias interagindo com um dinâmico gráfico na tela. E, quando dominamos a técnica do jogo, pensamos em generalizar as estratégias a outros jogos. Aprende-se a aprender (p. 22).

Como foram desenvolvidas esse aprendizado, isto é, as relações nesse grupo? O grupo era formado por jogadores de todas as regiões do Brasil, tendo 2 (dois) players da região sul, 3 (três) da região norte, 1 (um) da região centro-oeste, 3 (três) da região nordeste e 1 (um) da região sudeste. Dos 10 (dez) jogadores, 9 (nove) estavam entre 30-40 anos e 1 acima dos 50 anos. Todos eram empregados, com carga horária de trabalho de 8 horas diárias. Com isso o encontro coletivo, mediado pelo MSN, ocorria por volta das 22-23 h diariamente. Após esse horário as decisões eram coletivizadas. Os ataques eram enviados pelo líder do grupo.

Durante as conversas e estratégias decididas

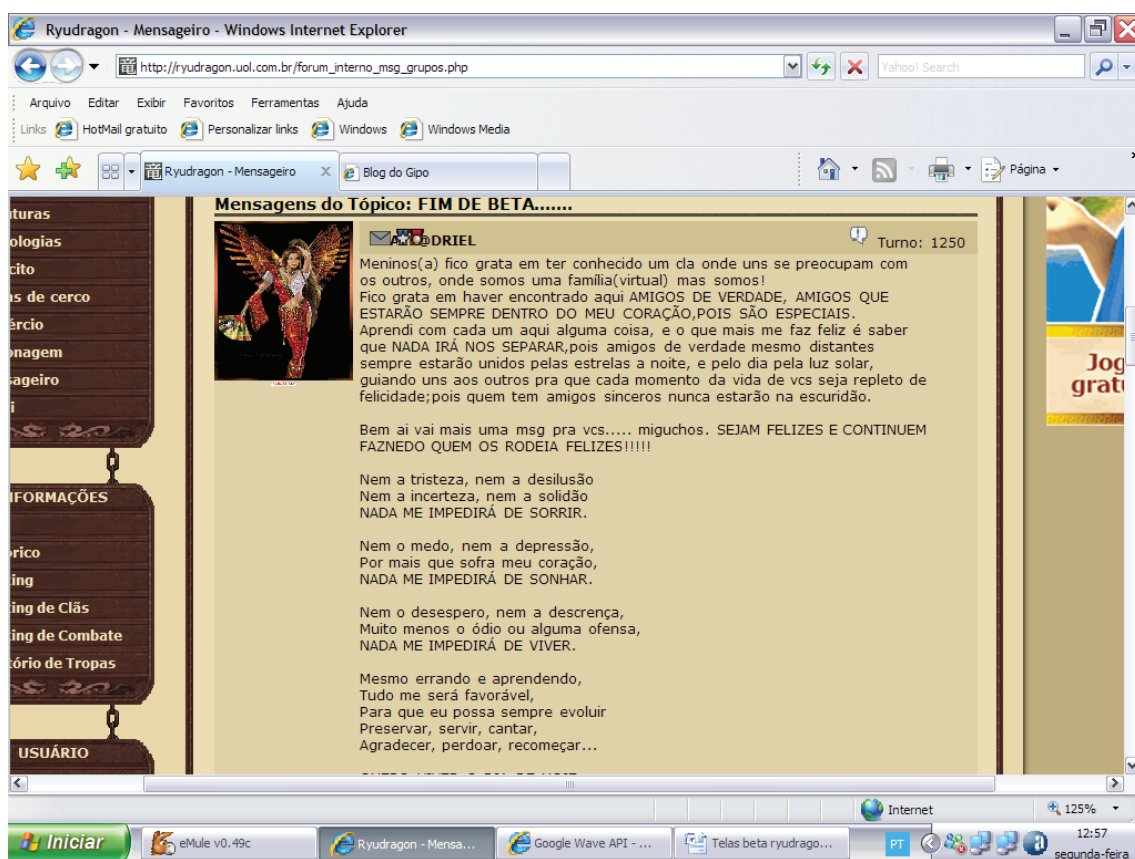


Tela 4: Jogadores externam sentimentos ao grupo

pelo coletivo, ocorria também o estabelecimento de vínculos. Um dos jogadores, conhecido pelo avatar de ADM iria casar na semana final do jogo. A tela a seguir mostra o “jogo relacional”:

Mais do que apenas ataques/defesas no coletivo, o jogo em rede também é o espaço da relação com o outro. Relação essa transformada pela aproximação com o *player* que não “se conhece” de fato. Mas também é o espaço da criação de estereótipos. Isso fica evidente, logo depois das congratulações ao player ADM, por meio expressão do player PUZER: “Ei, RPK o Wander tá ficando mole”. A referência

feita pelo jogador é a expressão que o outro – até então distante e não colaborativo com o grupo – passou a ter ao saber do casamento. Expressões de felicitações coletivas foram feitas e, reafirmaram uma ideia de coletivo, a ponto de outro player, ALEXANDRE_PIEMONTE dizer: “Adorei, estou dentro, daqui não saio, daqui ninguém me tira”. É claro que a construção da coletividade no grupo passa por mais do que externalizações momentâneas. Ela é construída ao longo de uma série de situações, que fortalecem a noção de grupo e de cumplicidade.



Tela 5: Jogadora Gal@adriel fala sobre o sentimento de pertencimento.

Alguns “turnos” depois, já perto do fim da Era Beta, outra expressão foi produzida pela jogadora GAL@ADRIEL:

GAL@DRIEL expressa sentimentos de contentamento com a ação do coletivo no jogo. É importante entender que, no prazo de uma semana, no máximo 15 (quinze) dias, essas relações são estreitadas. É interessante que,

novamente se renovam votos de proximidade do grupo e de fortalecimento dos laços afetivos, com a expectativa de que “nada irá nos separar”.

Turkle (1997) explica essa ideia e o funcionamento das relações,

[...] No ciberespaço, podemos falar, trocar ideias e assumir personalidades que nós mesmos criamos. Temos a oportunidade

de construir novos tipos de comunidades - comunidades virtuais - nas quais participamos com pessoas do mundo todo, pessoas com as quais conversamos diariamente, pessoas com as quais podemos ter relações bastante íntimas, mas que provavelmente jamais encontraremos fisicamente. (p.16)

É claro que no campo discursivo, tais mensagens tendem a fortalecer a ação grupal, já que todos reconhecem que em pouco mais de algumas horas, esse grupo não existirá mais. De fato, dos 10 (dez) membros originais do clã, na era seguinte, apenas 4 (quatro) foram os mesmos.

PARA NÃO CONCLUIR....

Como afirmado no início, “ensaiamos” uma caminhada. Ela não é simples, já que o arcabouço teórico é complexo, amplo e, a bem da verdade, desconhecido em primeiro momento.

Essa caminhada é também de reconhecimento do potencial educativo que os jogos em rede podem ter. É claro que nosso objetivo não era levantar elementos aplicáveis ao ato educativo diretamente, mas é perceptível esse potencial.

E quanto à questão inicial: as práticas sociais e comunicacionais podem ser exercitadas em ambientes virtuais, sobretudo em jogos em rede, criando uma noção de “equipe”? Essa pode ser respondida, de forma preliminar, de forma positiva.

A noção de equipe surge, porém, nossa compreensão do tema e a brevíssima pesquisa de campo, não permite afirmar categoricamente que esses laços são tornados permanentes na medida em que passam novos turnos. Também não é possível afirmar que as práticas sociais e comunicacionais tenham, efetivamente, sido criadas como expressão do reconhecimento do grupo.

De qualquer forma, esse ensaio constitui-se em uma primeira aproximação com a temática,

permitindo a abertura de novas questões a serem aprofundadas, inclusive com possibilidades de maior interação com os participantes.

REFERÊNCIAS

ABEL-HIRSCH, Nicola. **Conceitos da Psicanálise: Eros**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

ABT, Clark C. **Jogos Simulados: Estratégias e Tomada de Decisão**. Tradução de Alexandre Lissovsk. Rio de Janeiro, RJ. Olympio, 1974.

ABREU, L. C. Mediação e emoção: a arte na aprendizagem. In: **XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Núcleo de pesquisa em Comunicação Educativa. Salvador (BA), setembro, 2002.

ALBUQUERQUE, A. e Sá, S.P. Hiper-textos, jogos de computador e comunicação. In: **Revista FAMECOS**, nº 13, 2000, p. 83-93.

ARANHA, G. Novos leitores, novas formas: a emergência dos jogos eletrônicos como forma textual e suas implicações no campo da educação. Trabalho completo publicado em **Anais do XVI Simpósio de Informática na Educação (SBIE)**, nov/2005, Juiz de Fora, MG, Brasil.

BELL, David. **Conceitos da Psicanálise: Paranóia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

EMANUEL, Ricky. **Conceitos da Psicanálise: Angústia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GRAMIGNA, Maria R. M. **Jogos de Empresa**. Ed. McGraw-Hill Ltda. São Paulo, SP. 1993.

KISHIMOTO, Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MUSIC, Graham. **Conceitos da Psicanálise: Afetos e emoções**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PRIMO, Alex. Interatividade. In: Spyer, Juliano. **Para Entender a Internet: Noções, práticas e desafios da comunicação em rede**. Brasil: 2009.

SEGAL, Julia. **Conceitos da Psicanálise:**

Fantasia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.
SCHANK, Roger. **Virtual Learning: A Revolutionary Approach to Building a Highly Skilled Workforce**. Ed McGraw-Hill. New York, NY, USA. 1997.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã - a identidade na era da Internet**. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

O LÚDICO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ilda Neta Silva de Almeida¹

Lays Aires Rodrigues²

RESUMO

A compreensão do lúdico como recurso favorecedor do desenvolvimento da criança exige a priori a compreensão de algumas noções essenciais ao tema, tais como: contexto histórico do lúdico e da Educação Infantil, concepções de lúdico, bem como entendê-lo como ferramenta pedagógica. Para a explanação desses elementos, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, leitura de obras que abordam o tema para convalidarem as situações vivenciadas nas práticas de Educação Infantil experimentadas pelas pesquisadoras.

Palavras chave: lúdico, educação infantil, desenvolvimento.

ABSTRACT

The understanding the playful and benefactor feature of child development mainly requires knowledge of some key notions to the subject, such as history and playful context of early childhood education, playful concepts and understand it as a pedagogical tool. For the explanation of these elements, we used bibliographical research, reading works that address the theme for recognize situations experienced in Childhood Education practices experienced by the researchers.

Keywords: playful, childhood education, development.

1. Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Aphoniano de Ensino Superior (2006). Especialização em Docência Universitária, pela Faculdade Araguaia(2008).Especialização em Sociologia e Educação, pelo Instituto Aphoniano de Ensino Superior (2009). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade ITOP e coordenadora das tecnologias na Escola Estadual Liberdade, município de Palmas-TO.

2. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade ITOP.

INTRODUÇÃO

O lúdico esteve presente em vários períodos históricos, desde a pré-história, antiguidade, passando pela idade média, moderna até idade contemporânea podemos perceber a presença do lúdico em todos esses períodos, ainda que de maneira implícita.

Segundo Teixeira:

Jogos, brinquedos e brincadeiras sempre ocuparam um lugar importante na vida de toda criança, exercendo um papel fundamental no desenvolvimento. Desde os povos mais primitivos aos mais civilizados, todos tiveram e ainda tem seus instrumentos de brincar. Em qualquer país, rico ou pobre, próximo ou distante, no campo ou na cidade, existe a atividade lúdica (2012, p.13)

É, portanto importante mencionar que a presença do lúdico caminha junto aos grandes movimentos da humanidade. Neste artigo faremos uma linha do tempo com o intuito de mostrar a história do brincar, desde que considerado apenas diversão, até ser reconhecido como instrumento auxiliador do processo de ensino aprendizagem.

OLÚDICO NA PRÉ-HISTÓRIA

Sabemos que o brincar faz parte da vida de todo o ser humano, sendo assim torna-se de suma importância sabermos como sobrevinha o brincar em diversos períodos da humanidade.

A pré- história é o momento do surgimento do homem na terra e onde o homem começa a desenvolver sua escrita através de pinturas, desenhos e símbolos nas cavernas. Nesse período segundo estudos já podia se notar a presença de brincadeira na vida do ser humano.

De acordo com Huizinga “Nas sociedades primitivas as atividades que buscavam satisfazer as necessidades vitais, as atividades de sobrevivência, como a caça, assumiam muitas vezes a forma lúdica”. (1971, p.07)

Percebe-se então que na pré-história o brincar era tido de forma natural, onde no dia a dia através de atividades cotidianas tais como a caça e a coleta de alimentos silvestres são exemplos de atividades executadas por toda população inclusive as crianças, atividades essas importantíssimas para a sobrevivência, mas, contudo, faziam-se presentes a diversão e a brincadeira ao realizar tais atividades.

Outro aspecto importante visto como lúdico nesse período são os desenhos e esculturas realizadas pelos homens primitivos que além de mostrar o seu cotidiano e realidade, exercia também um papel de diversão. Nesse período o homem na realização de suas atividades mais simples estabelecia sua história de forma lúdica.

O LÚDICO NA ANTIGUIDADE

A antiguidade é marcada pelo surgimento das primeiras civilizações do oriente, as civilizações Egípcia, Grega e Romana.

A **civilização Egípcia** foi a primeira a ser formada na antiguidade. Dominada por faraó tinha como característica o aspecto místico. Nessa civilização podemos destacar várias contribuições importantes para a história da humanidade tais como: A prática de mumificação que ajudou bastante no desenvolvimento da medicina e anatomia, as obras de artes esplêndidas nas quais os egípcios simulavam seu cotidiano e as diversas formas de escritas como hieróglifo, hieráticas e demóticas.

Os egípcios valorizavam o jogo com o esporte e a diversão. A luta e a natação eram os esportes mais populares nessa civilização onde a participação e a competição eram fatores indispensáveis. Já os jogos mais apreciados pelos egípcios eram os de damas e xadrez.

A **civilização grega** teve seu surgimento devido à junção de vários povos que habitavam a região sudeste da Europa e sua história foi marcada pela divisão social entre os aristocratas e os escravos. As contribuições deixadas por

essa civilização foram várias como: a história, a música, a filosofia, o teatro, e o amor ao esporte. A cidade da Grécia foi à cidade que se iniciou os jogos olímpicos e não dispensavam a música, dança e ginásticas na formação dos jovens sendo tais, formas de manifestações do lúdico.

A **civilização romana** não se diferenciava muito da civilização dos gregos, no que se refere ao modo de vida por ter sofrido influência da civilização grega devido à invasão do exército romano.

Quanto ao jogo o ato de jogar bola foi um dos jogos imputados ao modo de vida dos romanos. Através dos jogos os romanos mantinham relações sociais e aprendiam a viver em conjunto, uma vez que os jogos não são considerados isolados e nesse processo procuravam um equilíbrio emocional.

Nesse período, a atividade lúdica fazia referência às pessoas de modo geral, mesmo assim o brinquedo já era visto por alguns filósofos como algo inserido na educação.

De acordo com Vial (1981), na Antiguidade, para o ensino das crianças, utilizavam-se dados, bem como doces e guloseimas em forma de letras e números. A importância da educação sensorial nesse período determinou, portanto, o uso do “jogo didáticos” professores das mais diferentes áreas, como Filosofia, Matemática, Linguagem e outras. (VIAL 1981, *apud* TEIXEIRA 2012, p.26)

OLÚDICO NA IDADE MÉDIA

A idade Média é marcada pelo feudalismo cuja característica é a existência de senhor e servo. Essa idade é marcada também devido à descentralização do poder uma vez que a igreja católica torna-se a instituição de governo elevado, e também pelo atraso das artes e da cultura como forma de manifestação de expressão.

Nesse período o brincar é considerado uma espécie de repetição do cotidiano dos adultos, as atividades recreativas das meninas eram brincar de boneca retratando o papel das mães de família, e dos meninos eram brincar com espadas, representando a figura paterna.

Na idade Média o brincar passou a ser visto como um tanto sem valor por estar associado também ao azar, contrapondo-se a isso no renascimento havia uma compulsão lúdica: “o jogo era visto como conduta livre, que favorecia o desenvolvimento da inteligência e facilitava o estudo. Por isso, foi adotado como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares”. (FRIEDMAN, 2006, P.33)

Percebemos então, que é nesse período que ocorre a valorização do lúdico, mesmo que ainda considerado como jogo de azar, com o renascimento houve então a valorização dos brinquedos e brincadeiras em qualquer classe social ou idade.

Segundo Sirlândia Teixeira: “Na idade Média, o brinquedo era um instrumento de uso coletivo e indistinto, mas sua principal função era estreitar os laços sociais e transmitir modos e costumes que deviam ser aprendidos pelas crianças”. (TEIXEIRA 2012, p. 27).

Na idade média então, o lúdico era visto como responsável por promover a coletividade e estreitar os laços de união, além de ter sido um período primordial marcado pelo surgimento do renascimento que proporcionou ao lúdico a sua inserção nas atividades educativas.

O LÚDICO NA IDADE MODERNA

A idade moderna é marcada por grandes acontecimentos, tais como: o renascimento do comércio, da nova classe social burguesa e o fim do feudalismo impulsionaram o início da idade moderna. Nesse período, as crianças ainda eram compreendidas como na idade média, sendo considerada sem tanto valor e o lúdico não tinha tanta utilidade perante a sociedade vigente. Durante a idade moderna a criança era introduzida ao mundo adulto precocemente, sendo misturadas às atividades dos adultos como se possuísse a mesma idade, o que acabava por diminuir a infância.

Segundo Áries: “assim que tinha condições de viver sem a solicitude da mãe ou de sua ama,

ela, criança, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (1981, p.156)

Devido ao modo de como era vista a criança na idade moderna, o lúdico era um pouco escondido pelo fato dos adultos de tal sociedade serem repreensivos, porém mesmo assim o lúdico era a base desse período.

Perante a tal repreensão os jogos que surgiram nesse período vieram acompanhados de um forte espírito de competição, uma vez que, as crianças “imitavam” o adulto desde bem novos. É somente no final do século XVIII então que a criança passa a ter mais importância perante a sociedade.

O LÚDICO NA IDADE CONTEMPORÂNEA

O marco mais expressivo da idade contemporânea refere-se à revolução industrial. O crescimento de indústrias, o grande desenvolvimento econômico são consequências marcantes desse período.

Tais transformações sociais ocorridas nesse período ocasionaram o deslocamento de famílias da área rural para a área urbana. Em busca de emprego e por conta dos baixos salários as famílias passaram a incluir todos os membros da família no trabalho, incluindo as crianças.

Mesmo trabalhando as crianças conseguiam transformar o trabalho em algo lúdico, utilizando o “faz de conta”, porém esse processo poderia não ser plenamente vivido pela criança, uma vez que a mesma poderia ser interrompida, consequentemente sendo obrigada a voltar à realidade.

Devido à industrialização começa a aparecer então uma grande desigualdade entre as crianças ricas e pobres, visto que as crianças ricas frequentavam as vilas e as pobres não, por não serem aceitos no local por serem filhos de operários, não se misturando assim às filhas dos ricos.

Com o passar do tempo a criança ganha mais destaque, e os brinquedos antes construídos pelas próprias crianças, passam a ser produzidos

por adultos em grande escala, visando atender as demandas dos centros urbanos. Porém com isso o brinquedo perde a sua essência, onde a própria criança o construía, utilizando toda a sua criatividade e fazendo do brinquedo parte de sua própria identidade, por ter sido construído por ele mesmo.

Percebemos então que o lúdico esteve presente em todos os momentos históricos, cada um com a peculiaridade de cada época, e nem sempre vista como um instrumento participante da aprendizagem da criança.

Para Wajskop “É apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas” (WAJSKOP 2007, *apud* TEIXEIRA 2012, p. 33)

Portanto antes a brincadeira era uma espécie de fuga ou recreação, mas a partir do rompimento do pensamento romântico a visão sobre o brincar muda, passando a ser compreendido como uma ferramenta auxiliadora do desenvolvimento da criança.

Vale ressaltar ainda a grande contribuição de Froebel para o uso dos jogos na educação infantil, uma vez que Froebel foi o primeiro educador a destacar o brinquedo e a atividade lúdica na educação.

Segundo Froebel (2001) “o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, a manifestação espontânea e natural do mundo intuitivo, imediatamente provocada por uma necessidade anterior. Por isso, quando brinca, a criança, está imersa em um mundo de alegria, contentamento, paz e harmonia, proporcionados pelo brincar espontâneo. (FROEBEL 2001, *apud* TEIXEIRA 2012, P.38).

Assim sendo, percebemos que Froebel considerava a atividade lúdica fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que o brincar proporciona momentos únicos de alegria, contentamento, paz.

O LÚDICO NO BRASIL

Freyre e Kishimoto fizeram um retrato da

infância da criança brasileira desde a colonização, passando então pelos diferentes momentos históricos. Diferente da idade média Europeia, segundo Freire (1963)

No período colonial brasileiro, havia certos traços de hostilidade nos jogos, como, por exemplo, o “jogo do beliscão”, que consistia em dar um beliscão forte e doloroso nas crianças que perdiam o jogo. Outro jogo que demonstrava agressividade era o “brincar de cavalo”, usando uma criança negra como cavalo que era chicoteada com galhos de goiabeira. (FREIRE 1963, *apud* TEIXEIRA 2012, p. 35).

No Brasil, nesta época as brincadeiras de meninos e meninas eram diferenciadas. Os meninos brincavam com faca, matando pequenos animais e destruindo seus ninhos, já as meninas eram proibidas brincar de pular, saltar, subir em árvore ou correr, devido ao bom comportamento.

Segundo Kishimoto (1993), é difícil especificar a influência negra nos jogos infantis brasileiros, uma vez que os negros misturavam-se ao cotidiano do período colonial, nos engenhos, nas plantações, nas minas e nos trabalhos das cidades do litoral, dificultando a distinção entre o que é específico da população africana e suas adaptações. (KISHIMOTO 1993, *apud* TEIXEIRA 2012, p.35).

Kishimoto apontou também as atividades lúdicas na vida das crianças indígenas, que quando brincavam, estavam treinando para a vida adulta. Como exemplo, podemos citar o arco e flecha, que não é uma brincadeira, mais um treino do caçar.

Friedman(2006) também realizou um estudo de suma importância para a história do lúdico no Brasil. A autora reuniu em média 300 jogos tradicionais na cidade de São Paulo. Após o levantamento a autora fez uma análise das atividades lúdicas espontâneas, e das razões de sua mudança ou desaparecimento ao longo deste século.

Entender o lúdico nos diferentes momentos históricos é então essencial para entendermos como o lúdico era visto e como foi ganhando notoriedade no ensino.

CONCEPÇÕES DO LÚDICO

O termo lúdico tem origem do latim “*ludus*” e tem como significado brincar. Todavia estabelecer um conceito para o processo de brincar não é uma tarefa fácil, visto que cada pessoa acaba criando o seu próprio conceito para o lúdico.

Segundo Kishimoto:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação têm suas especificidades. (KISHIMOTO 2002, p.13)

Para a autora o jogo é jogo dependendo de como é visto, nesse contexto podemos citar como exemplo os jogos esportivos que muitas vezes não são vistos como jogos por possuírem um caráter um tanto quanto competitivo. Portanto, torna-se muito complexo tentar estabelecer uma definição para jogo que englobe todas as suas peculiaridades.

Partindo do contexto em que o lúdico pode ser entendido de diversas formas sobre diversos olhares, nesse tópico abordaremos as concepções de lúdico para alguns autores mais clássicos como Piaget, Vygotsky e Huizinga. Como para a autora mais contemporânea Kishimoto.

O LÚDICO SEGUNDO JEAN PIAGET

Segundo a teoria Piagetiana a brincadeira não tem um conceito específico. A brincadeira na visão de Piaget é vista como uma forma de a criança expressar sua conduta, ou seja, é uma forma da criança expressar sua conduta de forma livre e espontânea, por sua própria vontade. Sendo assim o jogo é visto como algo natural da vida da criança.

O autor menciona três tipos de jogos, sendo eles: os de exercício, os simbólicos e os de regras.

OS JOGOS DE EXERCÍCIO

Nessa fase os jogos são praticamente qualquer comportamento executado pela criança com o objetivo de compreender os objetos que são mostrados a eles, nesse caso sua função é o próprio prazer funcional.

Segundo Piaget

Quase todos os esquemas sensório-motores dão lugar a um exercício lúdico. Esses exercícios motores consistem na repetição de gestos e movimentos simples, com um valor exploratório: nos primeiros meses de vida, o bebê estica e recolhe os braços e as pernas, agita as mãos e os dedos, toca os objetos e o sacode, produzindo ruído e sons. (PIAGET 1969, *apud* LEONOR RIZZI e REGINA CÉLIA HAYDT, p.12)

Portanto nessas atividades as crianças começam a se conhecer e a explorar seu próprio corpo, se movimentando e exercitando.

Podemos perceber então que, para o autor tais atividades além de serem atos em que a criança passa a se conhecer, são também atos lúdicos, posto que, a criança tem prazer em realizar tal atividade.

Esse tipo de jogo é característico dos dois primeiros anos de vida da criança, entretanto não

se restringe somente aos dois primeiros anos de vida da criança. Tais atividades podem também serem realizadas em outras fases da criança como, por exemplo, quando a criança aprende a pular com um pé só ou mesmo andar de bicicleta sem utilizar o guidão, até mesmo o adulto pode realizar tal atividade quando adquire algo novo como um veículo e se diverte apenas ao funcionar o objeto, que passa então a ter a simples finalidade de prazer funcional.

OS JOGOS SIMBÓLICOS

Nos jogos simbólicos o objeto acaba perdendo seu valor, passando a possuir a função que a criança representar no momento, ou seja, é o jogo de ficção, imaginação e imitação. Nesse tipo de jogo a criança coloca nos objetos a função que representa o momento como, por exemplo: o cabo de vassoura passa ser o cavalo, as pedrinhas representam os alimentos etc. Nesse jogo ocorre também à função de desempenhar papéis tais como, brincar de mãe e filha, professor etc.

Para Piaget a função desse tipo de jogo:

consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. (PIAGET 1969, *apud* RIZZI e HAYDT, p.13)

Portanto através do jogo simbólico a criança acaba imitando situações cotidianas que foram vivenciadas por elas. Nesse tipo de jogo a criança irá reproduzir as suas atividades de acordo com o ambiente em que está inserido, o que irá definir se ela será agressiva ou meiga, liberal ou conservadora é a forma como essa criança é tratada em seu dia a dia, o comportamento que ela presencia ou recebe determinará como ela irá reagir.

OS JOGOS DE REGRAS

Segundo Piaget, nas brincadeiras regradas:

as regras definem a estrutura da atividade. Para o autor, os jogos com regras são instituições sociais, na medida em que são transmitidas de geração a geração e suas características são independentes da vontade dos indivíduos que participam dela. (PIAGET 1977 *apud* CÓRIA-SABINI e LUCENA 2004, p.31)

Como o próprio nome já diz, o que caracteriza esse tipo de jogo é a presença de regras que garantem a sintonia dos meios empregados.

Por possuir regras, esse tipo de jogo é um jogo socializado, uma vez que, a criança abandona as brincadeiras mais individuais e infantis e passam a se inserir nesse tipo de jogos que já possuem um espírito de cooperação entre os jogadores, tornando-se então essenciais as relações interindividuais.

O LÚDICO SEGUNDO LEV VYGOTSKY

Para Vygotsky, o lúdico se dá por meio da interação social. Segundo o autor, através do brincar a criança imagina e interage, criando assim novas formas de relações sociais com outros sujeitos.

Segundo Vygotsky (1987) na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (p.117)

Para o autor na brincadeira a criança ultrapassa o desenvolvimento já alcançado o que acaba por impulsionar a criança a conquistar nossas possibilidades de compreensão e de ação acerca do mundo.

O autor enfatiza ainda a questão de o brinquedo não ser sempre uma atividade que dá prazer, podendo existir outras atividades que agradem mais as crianças. Para as crianças nem

todas as atividades lúdicas são atraentes, como por exemplo, os jogos esportivos que podem causar um desprazer quando o resultado é negativo para a criança.

Para o autor, portanto, o brinquedo nem sempre é sinônimo de prazer e não pode ser definido como tal. “as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar” (VYGOTSKY, 2001, p.105)

Outro ponto relevante que o autor nos lembra é a questão de que, a criança muito pequena tem a tendência de querer que seus desejos sejam realizados rapidamente, porém quando vai se desenvolvendo ela vai mudando seu comportamento. Segundo o autor isso é mais frequente no início da idade pré-escolar e quando a criança percebe que o seu desejo não poderá ser realizado imediatamente acaba criando um mundo imaginário, onde seus desejos possam ser realizados por meio do brinquedo.

A imaginação acaba sendo um novo processo para a criança nessa fase e o brincar surge da ação. Para o autor contrapondo algumas ideias em que o brincar é a imaginação em ação, para ele o brincar para as crianças em idade pré-escolar é o brinquedo em ação. Segundo Vygotsky (2000),

A partir dessa perspectiva, torna-se claro que o prazer derivado do brinquedo na idade pré-escolar é controlado por motivações diferentes daquelas do simples ato de brincar. Isso não quer dizer que todos os desejos não satisfeitos dão origem a brinquedo ou brincadeiras. Ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Se todo brinquedo é, realmente a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio

brinquedo. (p.106-107)

Segundo o autor o brincar no período pré-escolar acaba criando um caminho no qual a criança compreende o mundo em que vive. Em suma, para Vygotsky:

Para a criança com menos de três anos, o brincar é um jogo sério, assim como é para o adolescente. Porém, para a criança, sério significa que, ao brincar, ela não separa a situação imaginária da situação real; para a criança em idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada, que preenche um papel específico no seu desenvolvimento e permeia as atitudes em relação à realidade. (VYGOTSKY 1989, *apud* CÓRIA-SABINI e LUCENA2004, p.37)

Podemos dizer então que o brincar é, portanto, visto pelo autor como uma nova relação entre o significado e a percepção.

O LÚDICO SEGUNDO JOHAN HUIZINGA

Segundo Huizinga o jogo se define como uma atividade voluntária que ocorre dentro de determinados limites de tempo e espaço, para o autor:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo ou espaço, segundo certas regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA 1980,p.33)

Podemos perceber ainda que a característica mais importante do jogo para o autor é o fato de o jogo ser uma atividade livre e espontânea. Outro aspecto relevante que o autor não exclui é a existência de regras que para o autor

são obrigatórias mesmo sendo ocorridas em determinados limites de tempo e espaço.

Huizinga afirma ainda que: “o jogo da criança não é o equivalente ao do adulto, pois não é uma simples recreação. Quando joga, o adulto se afasta da realidade, enquanto a criança, ao brincar/jogar, avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca.” (HUIZINGA *apud* TEIXEIRA 2012, p.57)

Portanto, o autor acredita que diferentemente do adulto ao brincar a criança avança para novas etapas acerca do mundo em que vive, ou seja, a criança se desenvolve mesmo que implicitamente quando brinca ao contrário do adulto que se afasta da sua realidade ao brincar.

O autor destaca ainda que certos jogos surgiram através de atividades cotidianas e foram passadas de geração para geração, passando a pertencer a cultura de cada povo. Para o autor toda civilização possui um caráter lúdico e não pode existir, portanto sem tal essência lúdica. Para Huizinga (1980): “De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair play*. O *fair play* é simplesmente a boa-fé em termos lúdicos.” (p.234)

Portanto podemos afirmar como algo relevante, a visão de diversos autores acerca do lúdico. Entender a visão de cada um sobre assunto nos possibilita uma visão mais ampla e clara sobre o assunto.

O LÚDICO SEGUNDO TIZUKO KISHIMOTO

Para Kishimoto o jogo é visto sobre diversos aspectos, e é muito difícil estabelecer assim uma definição pronta e acabada. Segundo a autora cada jogo possui sua especificidade.

A autora estabelece um paralelo entre diversos aspectos dos jogos. No xadrez a autora afirma que pode ser um jogo para distração de amigos proporcionando momentos de lazer e

diversão, em contrapartida o mesmo jogo pode ser realizado em forma de disputa profissional, perdendo então a característica do prazer e diversão passando a ser uma competição esportiva.

Podemos perceber então que para Kishimoto o jogo é jogo, dependendo de como ele é visto, uma vez que o que pode ser um jogo para um grupo de amigos, pode ser uma competição para outras pessoas.

Segundo a autora a complexidade aumenta quando um comportamento pode ser considerado jogo ou não-jogo. Para Kishimoto 2002:

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns é jogo, para outros é preparo profissional. (p. 15)

Portanto, diante deste contexto percebemos que o jogo é visto como jogo dependendo da cultura e contexto no qual esta inserido, tornando assim uma difícil tarefa estabelecer um significado.

Em suma para Kishimoto Apud Coria-Sabini e Lucena (2004) existem alguns critérios para caracterizar as brincadeiras Segundo a autora:

Em primeiro lugar, as situações de brincadeiras caracterizam-se por um quadro no qual os objetos utilizados se submetem à representação da criança e o sentido habitual é substituído por outro (por exemplo, o ursinho de pelúcia pode servir como filhinho). Em segundo lugar, na brincadeira há a predominância do prazer e da alegria, e não da competição. Em terceiro lugar, pela ausência de um conjunto de regras previamente estruturadas, as crianças estão mais livres para ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos em situações de brincadeiras do

que em outras atividades não-recreativas. Em quarto lugar,, no brincar a atenção da criança está centrada na atividade em si e não nos seus resultados.(p.31)

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Assim como os demais países, o Brasil passou por diversas transformações culturais, políticas e sociais durante os séculos XIX e XX. Até então não existia preocupação em educar criança menores de 7 anos, visto que a escola tradicional tinha abrangência apenas às crianças a partir dos 7 anos, o que restringia o cuidar ou não da criança menor somente aos pais.

As primeiras instituições que se tem conhecimento objetivavam apenas o cuidado das crianças pobres ou abandonadas o que evidencia a concepção assistencialista.

Essa forma de conceber a educação deu sinais de mudanças muito tempo depois, por meio do interesse da alta sociedade, que, espelhando-se em países europeus, buscavam educar seus filhos desde cedo. Dessa forma, surgiram os primeiros “jardins de infância”, que inicialmente atendiam apenas os filhos dessa sociedade, o que evidencia a concepção transformadora da infância diferente da realidade das crianças abandonadas ou carentes que ficavam com as cuidadeiras ou creches públicas. As cuidadeiras eram mulheres que cuidavam das crianças de outras mulheres que trabalhavam.

Seguindo países europeus, o Brasil vivia uma constante industrialização, fator responsável pela inserção da mulher no mercado de trabalho, surgindo então, a necessidade de locais para “cuidar” dos filhos dessas mulheres, enquanto elas trabalhavam.

[...] nessa época, a pouca oferta de mão-de-obra masculina, que ainda sofria os efeitos da devastação da guerra, levou as mães pobres para o trabalho fora do lar. Muitas crianças ficaram à mercê da própria sorte, abandonadas pelas ruas. A situação desesperadora obrigou algumas mulheres

que conseguiam obter mais recursos de seu trabalho nas fábricas a fazerem uso das mães mercenárias, que vendiam seu trabalho de abrigo das crianças, em lugar de saírem, elas próprias, para o trabalho nas fábricas. (RIZZO 2003, p. 31)

Diante disso, é possível compreender por que as primeiras instituições eram totalmente destinadas a assistência às crianças necessitadas, o chamado “depósito de crianças”, e não preocupada com a educação em si. Diferente dos jardins de infância oferecidos à classe elitizada.

CARÁTER HISTÓRICO-LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O caráter assistencialista perdurou durante bastante tempo, até que finalmente a educação ganhasse atenção do poder público, atenção essa resultante das diversas lutas sindicais e feministas, que culminou no reconhecimento desta modalidade de ensino pela Constituição de 1988, como direito da criança e dever do estado, como disposto inciso IV do artigo 208, “Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;” (CF/88, art. 208, inc. IV).

A Constituição Federal de 1988 veio para assegurar os direitos básicos da criança e do adolescente, como descrito no artigo a seguir:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CF/88, art. 227)

De acordo com Oliveira (2005), a partir da década de 90 a criança ganha ainda mais

notoriedade e começa a ser compreendida como um ser social e pensante, e, também que a aprendizagem é indissociável da interação da criança com os que a cercam e o meio, influência da teoria sócio interacionista de Vygotsky .

Em meio a essas mudanças é aprovado também o ECA (Estatuto da criança e do adolescente) no intuito de consolidar ainda mais os direitos da criança e do adolescente, que dispõe no seu artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” e assegura-lhe, conforme inciso V do mesmo artigo: “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.”

Acompanhando o conceito dessa nova concepção de infância, é promulgada em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, que consolidou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, destituindo assim o caráter assistencialista das creches e incorporando totalmente o educacional, renovando também a nomenclatura para Escola de Educação Infantil, instituições comprometidas com a educação das crianças de 0 a 6 anos, como descrito no artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB/9394/96, Art. 29).

Portanto, compreende-se que a função da escola de Educação Infantil, segundo a LDB, é auxiliar no desenvolvimento da criança como complemento à ação familiar.

Mais adiante, no final da década de 90, é criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, cujo objetivo é orientar as práticas educativas de professores da Educação Infantil, para garantir a qualidade do ensino destinado às crianças da fase inicial da educação.

Segundo o RCNEI, o cuidado e a educação, mesmo tendo conceitos diferentes, são indissociáveis na fase inicial da criança. Partindo desse pressuposto, o documento infere que Educar significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança. (BRASIL: RCNEI, 1998, p.23).

E explica ainda que o cuidar é parte integrante da educação: “cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades”. (BRASIL: RCNEI, 1998, p. 25).

A Educação Infantil nos dias atuais tem grande valor e sua importância é indiscutível, mas foi possível perceber no decorrer deste artigo que essa modalidade de ensino passou por diversas adversidades para conseguir o reconhecimento de hoje, e, de acordo com seu histórico, pode-se notar também, que essa transformação no contexto da educação dos pequenos, evoluiu à medida que a infância teve o seu conceito definido.

Como foi mencionado anteriormente a educação infantil passou de uma concepção de adulto em miniatura, a uma concepção assistencialista, posteriormente a concepção transformadora até a chegar aos dias de hoje em uma concepção de formação integral.

A concepção moderna de Educação Infantil como formação integral do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, utiliza-se de atividades lúdicas, recreativas, estabelecidas de rotinas, cria situações de socialização e de respeito ao outro. Nesse sentido o lúdico se tornou um forte elemento didático favorecedor da aprendizagem e do desenvolvimento.

O LÚDICO COMO RECURSO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO

De acordo com a história, a criança foi interpretada de diferentes formas, e o lúdico passou por adversidades em sua relação com a infância. Áries (1978), faz uma reflexão histórica acerca do surgimento da infância enquanto período específico da vida humana e dos jogos da criança europeia. Diferentemente do que ocorre nos dias de hoje, por volta de 1.600, não havia muita separação entre as atividades lúdicas dos adultos e das crianças. (TEIXEIRA 2012, p.29)

Nesse sentido Áries afirma, “a especialização das brincadeiras atingiam apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos”. (1978, p. 92).

Dessa forma, pode-se perceber que a criança era inserida no mundo adulto precocemente, e conseqüentemente, “queimando” etapas indispensáveis da infância.

Segundo Teixeira (2012), essa situação passa por mudanças a partir dos séculos XVII e XVIII, quando começa a existir um interesse em educar as crianças. A partir de então, ocorre uma mudança no comportamento dos adultos com relação ao jogo das crianças.

Partindo dessa concepção, segundo Teixeira:

As rígidas atitudes de reprovação em relação a alguns costumes foram modificadas à medida que a visão sobre a infância também foi se transformando, especialmente por causa da influência dos jesuítas, que mostraram as possibilidades educativas dos jogos. Assim, os jogos previamente selecionados e controlados foram adotados pela escola. (2012, p. 30)

Ainda nessa perspectiva, de acordo com Áries (apud TEIXEIRA, 2012):

Os jesuítas, de fato, foram os primeiros a notar as possibilidades educativas dos jogos, propondo que fossem assimilados e utilizados oficialmente em seus programas, com a condição de que, disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons fossem admitidos e recomendados. Esses jogos passaram a ser considerados, desde então, como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos, sendo que precisavam de regulamentações que permitissem seu uso de forma controlada. (TEIXEIRA 2012, p.30)

A trajetória do jogo até começar a ser aceito como recurso contribuinte para a educação das crianças é extensa, e, podemos perceber várias transformações, no contexto geral, que se relacionam com a história dos jogos do decorrer dos tempos.

A história mostra que ao lado das atividades destinadas a garantir-lhe o sustento o homem sempre buscou outras que lhe dessem prazer. E essa alegria aparece quando ele consegue expressar a sua personalidade. O longo passado das canções, lendas e contos populares (que além de transmitirem e conservarem as tradições serviam de passatempo), a eterna presença dos vários jogos e danças (que não só fortaleciam os guerreiros e agradavam aos deuses mas ao mesmo tempo divertiam a todos) e as artes manuais (que sempre floresceram nos grupos humanos) são a prova da constância deste anseio de auto expressão através dos tempos. (RODRIGUES & MARTINS, 2002, p.72)

A aplicação do jogo como instrumento facilitador da aprendizagem percorreu uma longa trajetória até a aceitação, porém, a ideia não é recente, como cita Rizzi & Haydt (2002, p. 14); “Em 1632, Comenius terminou de escrever sua obra *Didática Magna*, através da qual

apresentava sua concepção de educação. Ele pregava a utilização de um método “de acordo com a natureza” e recomendava a prática de jogos, devido ao seu valor formativo”.

No século XVIII, Rousseau e Pestalozzi afirmavam que a educação não deveria ser um processo artificial e repressivo, mas um processo natural, de acordo com o desenvolvimento mental da criança, e levando em consideração seus interesses e suas tendências inatas. Salientavam a importância dos jogos como instrumento formativo, pois além de exercitar o corpo, os sentidos e as aptidões, os jogos também preparavam para a vida em comum e para as relações sociais. (RIZZI & HAYDT, 2002, p.14)

Portanto, pode-se perceber que a ideia de se utilizar o lúdico como recurso didático tem sua história, não é algo recente ou aleatório, no entanto, é necessário pontuar de que forma esse instrumento pode ser utilizado pelo professor para que seja, de fato, favorecedor da aprendizagem infantil.

Ao afirmamos que o jogo pode ser um recurso didático favorecedor da aprendizagem é preciso esclarecer o que é didática e sua origem.

A didática (didáctica) tem sua origem de um termo ou expressão grega *Τεχνή διδακτική* (*techné didaktiké*), que permite entender que ela é arte ou a técnica de ensinar, de mostrar, esclarecer, dirigir e orientar a aprendizagem. (CASTRO, 1991, p 15)

De modo que a didática estabelece os meios, o caminho, a metodologia que melhor favorece o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, o jogo como recurso didático poderá ser uma ferramenta ou instrumento que poderá favorecer a aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento, desde que seja feito as mediações e intervenções necessárias e adequadas para uso dos mesmos.

O BRINCAR E A APRENDIZAGEM INFANTIL

Segundo Cória-Sabini & Lucena (2005), a aprendizagem, no seu sentido mais amplo, “pode ser definida como a aquisição de habilidades, hábitos, preferências, ou seja, a aquisição de padrões de desempenhos em resposta aos desafios ambientais” (p. 13). Nota-se o quanto o brincar pode favorecer o desenvolvimento das habilidades das crianças, quando são estimuladas e desafiadas pelo lúdico, de modo que brincar na escola, na educação infantil não pode ser meramente entretenimento ou prazer isolado da aprendizagem.

O brincar pode contribuir para a aprendizagem à medida que por meio da atividade lúdica a criança interpreta situações e cria novas, o brincar une o real e o imaginário, assim, segundo Vygotsky (1984), através da brincadeira a criança produz novos significados e interpretações do que vive, e assim, adquire novos conhecimentos.

Nesse contexto o Vygotsky (1984), infere que quando brinca “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.” (p.122). Para o autor a brincadeira permite que a criança evolua, vá além do que já conhece e a impulsiona a descobrir outras possibilidades.

Garcia e Marques (apud Cória-Sabini & Lucena) afirmam que: “O aprendizado da brincadeira, pela criança, propicia a liberação de energias, a expansão da criatividade, fortalece a sociabilidade e estimula a liberdade do desempenho”. (2005, p. 27)

As crianças de faixa etária entre 4 e 5 anos, inseridas na Educação Infantil estão em uma fase bem característica. Nesta fase a criança faz uma relação de tudo o que já vivenciou, levando para o seu imaginário, e utiliza-se dos brinquedos para se expressar. Como afirma Kishimoto (1999, p. 19):

No caso da criança, o imaginário

varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade”. Embora todas as crianças passem pelos mesmos estágios, a época e a forma como o desenvolvimento se processam pode variar bastante.

Nos anos iniciais de vida, o ato de brincar tem um enorme valor para o desenvolvimento da criança. Brincando a criança se relaciona e aprende continuamente através das experiências que é capaz de conseguir.

Segundo Kishimoto, “por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer”. (2002, p.146).

BRINCAR LIVRE E BRINCAR DIRIGIDO

O ato de brincar faz parte da vida das crianças independente de época ou classe social, o lúdico e a criança são indissociáveis. Na concepção de infância que temos hoje, utilizar jogos e brincadeiras no ensino das crianças é relativamente comum, no entanto, é preciso ressaltar que não apenas o brincar dirigido é importante para o desenvolvimento infantil.

Diariamente a criança brinca, e ela brinca por que gosta de brincar, por que é uma atividade prazerosa por si só, e essa forma de brincar não deve ser menosprezada, posto que, a criança, principalmente nessa fase, se desenvolve através da interação com o meio e os colegas, e durante a atividade livre acontece essa interação naturalmente.

Nessa perspectiva Teixeira (2012, p. 43) destaca: “que todo jogo infantil é educativo, inclusive o jogo livre, na medida em que tem um papel importante no desenvolvimento da criança”. E complementa:

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos

interativos, que a envolvem por inteiro – sua cognição, afetividade, corpo e interações sociais –, o brincar adquire um papel de grande relevância para o desenvolvimento. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo completa várias formas de representação da criança ou suas inteligências múltiplas.

Portanto, compreende-se que o brincar livre tem sua importância para o desenvolvimento infantil, porém, vale ressaltar que o brincar por brincar não deve ser a única atividade incorporada à Educação Infantil, afinal, a criança nessa fase precisa de limites e tem uma rotina a seguir, necessita seguir regras e não deve entender que sua única atividade é “brincar”. Daí a importância do brincar dirigido, o brincar com um objetivo específico, visto que o brincar livre tem a sua importância, mas por aspectos diferentes.

Para ser uma ferramenta proveitosa no ensino, o brincar precisa ser uma atividade elaborada, não deve ser administrado de forma dispersa ou com o objetivo de apenas entreter ou distrair a criança, é de suma importância compreender a diferença entre o brincar livre e o brincar como recurso didático com objetivos específicos. Ressaltando também que a criança brinca pelo prazer de brincar e a ideia de inserir a brincadeira no contexto escolar é que ela continue sendo uma atividade espontânea e prazerosa, a criança não precisa perceber a real intenção por traz.

“Brincar é muito importante, pois enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários ao seu crescimento” (BETTELHEIM apud MOYLES 2002, p. 33).

Ainda de acordo com Moyles (2002, p. 33); “por meio do brincar dirigido as crianças

têm outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade.”

Portanto, é possível compreender que tanto o brincar dirigido quanto o livre tem sua importância na Educação, é necessário encontrar um ponto de equilíbrio para a utilização dos dois.

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor tem um importante papel no desenrolar das atividades lúdicas, visto que, mesmo as atividades livres da criança, necessitam ser observadas de perto por ele. Seu papel torna-se ainda mais importante quando se trata do brincar dirigido, que exige mais atenção e elaboração.

De acordo com Moyles 2002, p.36:

Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem das crianças e, neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador e mediador da aprendizagem. Entretanto, o papel mais importante do professor é de longe aquele assumido na terceira parte do ciclo do brincar, quando ele deve tentar diagnosticar o que a criança aprendeu – o papel de observador e avaliador.

Portanto, é possível compreender que a atividade lúdica deve estar sempre sob olhares específicos do professor, independente de livre ou dirigido, o brincar deve sempre ser administrado no intuito de compreender melhor a criança.

Partindo desse pressuposto, Teixeira (2012, p. 66), afirma que:

A intervenção do educador durante as brincadeiras realizadas pelas crianças nas instituições escolares é de suma importância, mesmo que seja no brincar espontâneo. O professor deve oferecer materiais, espaço e tempos adequados para que

a brincadeira ocorra em sua essência.

É necessário ao professor, assumindo o papel de mediador da aprendizagem da criança através da atividade lúdica, relacionar os objetivos a serem obtidos com o formato de ensino. É de suma importância também, que o professor valorize a atividade lúdica, como uma forma de ensino e não apenas para passar o tempo.

Como cita Teixeira (2012, p. 67):

Ao utilizar o brinquedo nas aulas como material pedagógico, é importante que o professor não se deixe levar por uma liberdade de exploração, ou seja, simplesmente deixar os alunos em um determinado espaço brincando sem nenhuma orientação e consciência de suas ações. Deve haver planejamento, e as atividades devem ser mediadas pelo professor, desafiando os alunos na resolução de problemas, aumentando o repertório de respostas para suas ações, estimulando sua criatividade e, principalmente, contribuindo para a sua formação.

Portanto, cabe ao professor, eleger atividades que proporcione prazer, mas que principalmente promova o aprendizado, e o educador é o responsável por desenvolver atividades com condições adequadas a todos os educandos.

Nessa concepção, Teixeira (2012) ressalta:

O professor deve ajudar seus alunos a interagirem na atividade lúdica, incentivando a participação, fazendo perguntas para quem não sabe como fazê-lo ou é mais inibido. Sua participação é adequada à medida que sua presença for um aval para que todos participem com liberdade e espontaneidade. (p.72)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tão importante quanto ministrar atividades lúdicas é acreditar no potencial dessa ferramenta

na educação das crianças. No entanto, escolas ainda encontram dificuldades em compreender este instrumento como essencial para a educação, e, muitas ainda priorizam o “método tradicional” de ensino.

A maior preocupação na Educação Infantil é preparar a criança para a primeira série, como destacam Cória-Sabini & Lucena (2005):

Os professores que atuam nessa modalidade de ensino preocupam-se apenas em instalar as habilidades que são pré-requisitos para a alfabetização. Para muitos desses profissionais, a aquisição de conhecimentos só se dá por meio de recepção passiva. O questionamento por parte das crianças, a livre movimentação, a interação com os colegas, os jogos não são utilizados como instrumento para o aprender. O brincar é considerado como sinônimo de dispersão e, assim, não é utilizado como um procedimento valioso para a aprendizagem. (p. 9)

O chamado “método tradicional” para muitos ainda é visto como o mais eficiente, e isso se deve em grande parte ao contexto histórico da educação em geral. Muitos professores preocupam-se apenas com o que a criança tem que aprender e ensinam isso em forma de depósito de informações e se valem da atividade lúdica apenas para distrair ou mesmo acalmar as crianças, apenas com objetivo de recreação, que, de acordo com Cória-Sabini & Lucena (2005): “é vista como um meio para resolver o que elas chamam de energia acumulada”. (p.10)

Teixeira (2012) cita um estudo realizado por Otero (1996), onde revela que “há problemas por parte dos professores na utilização de jogos na educação, em razão da dificuldade de alcançar os objetivos propostos respeitando os interesses da criança e as suas próprias crenças enquanto educadores” (p. 69). Ainda, segundo Otero (1996) apud Teixeira (2012):

Deve haver uma conscientização dos profissionais da escola acerca da importância das atividades lúdicas no processo de ensino

e aprendizagem, pois estas têm sido vistas por alguns educadores apenas como uma brincadeira sem um fim pedagógico. (p.69)

Portanto, percebe-se que para que o lúdico seja um recurso didático-pedagógico no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, a mediação adequada do professor é indispensável para sua efetividade.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. RJ: 2ª edição, 1981.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BRASIL. 2009. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos – Passo a Passo do Processo da Implantação, Brasília.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei Darcy Ribeiro: Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.174 p.
- BRASIL. **Lei nº. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- CORIA-SABINI, Maria Aparecida. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. 2ª Ed. São Paulo: Papirus 2004.
- FRIEDMANN, Adriana. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006.
- FROEBEL, Friedrich. **A educação do Homem**. Tradução: Bastos, Maria Helena Câmara. São Paulo: Editora UPF, 2001.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo como elemento da Cultura**. 5 edição: perspectiva, SP, 2001.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de São Paulo: Perspectiva, 1971.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PILETTI, Cláudio. Didática Geral. Avaliação. 14 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- PAGANI, TS (2003). **A entrada de uma criança na escola**. Folha de São Paulo (caderno folha equilíbrio), 12/6, p.12
- Palmas -TO -(Brasil) - Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**. 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p.
- RIZZI, Leonor; HAYDT Regina Célia Cazaux. **ATIVIDADE LUDICAS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA**. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.
- ROSA, Adriana. DINISIO, Josiane. **Atividades lúdicas: sua importância na alfabetização**. 1ª Ed. Paraná: Juruá 1998.
- RODRIGUES, Luis Gustavo Clemente. **Recreação: trabalho sério e divertido / Luis Gustavo Clemente Rodrigues e João Luis Martins**. – São Paulo: ícone, 2002.
- TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento/Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira -2. Ed. RJ: Wak Editora, 2012.**
- UEMURA, Eico. **O brinquedo e a prática pedagógica**. São Paulo, 1988. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, PUCSP, 1988.
- VIAL, Jean. **Jeu ET éducation: lês ludothèque s. Paris: Presses Universitaires de France, 1981.**
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

- VYGOTSKY, L.ev. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem.** 7º Ed. São Paulo: Ícone, 2001.
- VYGOTSKY, L.ev. Semenovich. **A formação Social da Mente.** 8ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WAJHOP, Gisela. **O brincar na pré-escola.** São Paulo. Cortez, 2007.
- FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia.** 5ª ed. São Paulo: Saraiva 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FRIEDMAN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender - O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva/Ed. USP, 1971.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuco (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1996.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Atividades lúdicas para a educação infantil: Conceitos, orientações e práticas.** 1ªed.. Petrópolis: Vozes, 2008
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976
- VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento.** In: VYGOTSKY L. S. **A Formação Social da Mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.121-137.
- WALLON, Henri, **A Evolução Psicológica da Criança -** Lisboa: edição 70, 1981.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID

Tatiane da Silva França¹

Maria Edivângela Silva²

RESUMO

O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa que entrelaça o ensino de práticas de linguagem no 2º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e o aprendizado da docência a partir do desenvolvimento das ações pedagógicas. O projeto foi desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Tocantins – UFT que se desdobraram na Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares. As bases metodológicas adotadas no desenvolvimento desta pesquisa pressupõem a participação ativa dos sujeitos envolvidos nos processos investigativos e dos atores do espaço escolar na identificação dos problemas que norteiam as ações do grupo de alunos em licenciatura junto às escolas. Aliado à experiência profissional adquirida, os graduandos em Pedagogia encontraram na vivência escolar um meio de superar suas próprias limitações, e assim vencer suas angústias e receios iniciais em relação ao desempenho profissional. Como “desenvolvimento de competências e habilidades para a docência”. Os licenciandos bolsistas do PIBID vivenciaram experiências na docência as quais possibilitaram a eles ter uma nova perspectiva em relação à futura profissão e às relações entre ensino e aprendizagem.

Palavras chave: PIBID, docência, ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This study shows the results of a survey that interlinks the language of teaching practices in the 2nd year in the early grades of elementary school and the teaching learning practices from the educational development activities. The project was developed through the Institutional Initiation Grant Program for Teaching - PIBID in the Tocantins Federal University – UFT, which was unfolded in the Full Time School Priest Josimo Tavares. The methodological bases adopted in the development of this research assume the active subjects participation in the research processes and the school space actors in identifying the problems, which guides student’s group actions in the graduation degree within the schools. Associating to the professional experience the undergraduates in the Pedagogy degree met in the school life means of overcoming their own limitations, and thus coping with their initial fears and anxieties in relation to the job performance. As for “skills development and skills for teaching” the undergraduates from the PIBID scholarship lived experiences in teaching which enabled them to have a new perspective for the future profession and the relation between teaching and learning.

Keywords: PIBID, teaching, development, teaching and learning.

1. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (2013).

2. Possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Regional do Cariri (2003). É especialista em Ensino de Língua Portuguesa. Atualmente é professora da Rede Municipal de Educação de Palmas-TO.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise acerca das práticas de linguagem trabalhadas nas séries iniciais, com ênfase no 2º Ano que é a turma analisada no que diz respeito à formação do aluno para a alfabetização e o letramento, tomando como base as vivências de alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins UFT. O trabalho pedagógico dos alunos bolsistas envolveram as práticas de leitura e escrita no contexto escolar diante de investigações e intervenções sobre este tema. Este estudo se configura na assertiva de refletir sobre a importância do programa e sua efetividade na escola a partir de uma cultura de diálogo por meio das ações integrativas a serem realizadas entre os bolsistas. Também indica reflexões para uma melhor formação de professores e construção de saberes, partindo não apenas de vivências e trocas de experiências, mas também, por meio de leituras sobre as práticas didáticas. Enfatizamos, com isso, a importância de o programa provocar a imersão dos estudantes das licenciaturas no contexto escolar.

As bases metodológicas adotadas no projeto pressupõem a participação ativa dos sujeitos envolvidos nos processos investigativos e dos atores do espaço escolar na identificação dos problemas norteadores das ações do grupo junto às escolas.

Na escola, a criança permanece durante muitas horas em carteiras escolares nada adequadas, em salas pouco confortáveis, observando horários e impossibilitada de mover-se livremente. Pela necessidade de submeterem-se à disciplina escolar, muitas vezes a criança apresenta certa resistência em ir à escola. O fato não está apenas no total desagrado pelo ambiente ou pela nova forma de vida e, sim, por não encontrar canalização para as suas atividades preferidas.

Em contraponto à realidade encontrada na escola foi elaborado pelas bolsistas do PIBID o projeto “Era uma vez” que tem como foco

a Literatura Infantil como ferramenta para auxiliar na alfabetização das crianças do 2º Ano. Mediante as observações surgiram muitos temas que necessitavam uma atenção especial, porém a temática eleita pelo grupo foi a inovação no método de ensino-aprendizagem da leitura, escrita e produção textual, aqui entendidas como Práticas de Linguagem. A escolha deu-se pela expressiva dificuldade dos alunos no processo de alfabetização.

Portanto, a presente pesquisa buscou compreender, por meio, da pesquisa etnográfica, com recorte na observação participante, o processo de alfabetização utilizando a Literatura Infantil como ferramenta de apropriação da linguagem, objetivando também, analisar e refletir sobre as aprendizagens e desafios que as crianças vinculadas ao PIBID tiveram em relação às práticas de linguagem na escola Padre Josimo Tavares. Abrangendo a seguinte problemática: Como os alunos do 2º Ano da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares atendidos pelo PIBID/UFT se desenvolvem e constroem conhecimentos nas práticas de leitura e escrita?

Para a configuração deste estudo optamos pela pesquisa qualitativa com recorte em pesquisa etnográfica de observação participante. Qualitativa devido ao conjunto mais amplo das informações no que diz respeito ao universo cultural da escola. Nos detivemos na observação do trabalho realizado com leitura, escrita e produção textual numa turma do 2º Ano do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral Padre Josimo; utilizamos entrevistas com alunos da turma, professora, supervisor e bolsistas do PIBID que, também, participaram do desenvolvimento das atividades na escola.

A escolha pela vertente etnográfica de pesquisa deu-se em função do tempo de permanência no PIBID /UFT na Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares e com a turma analisada. Pois, para que a pesquisa seja desenvolvida etnograficamente requer tempo, envolvimento e maior descrição dos fatos, bem como atitudes de coleta que sejam mais flexíveis, inclusive, dando voz aos sujeitos sociais envolvidos diretamente na pesquisa. Com

isso, pretendemos neste trabalho, apresentar as análises feitas pelos alunos participantes.

Após redimensionarmos a metodologia de pesquisa compreendemos, também, que este estudo é fruto de uma observação participante, pois esta supõe a interação pesquisador/pesquisado. O principal inconveniente na observação participante foi que, muitas vezes, a presença do grupo, inicialmente, causou alterações no comportamento do grupo em estudo.

Adotamos como base de discussão teórica autores como: Angrosino (2009), André (2008), Hammersley e Atkinson (1994), Macedo (2010), dentre outros. O termo etnografia tem sido usado no campo da pesquisa para designar o estudo dos fenômenos sociais a partir de uma investigação em que o pesquisador participa ativamente no contexto pesquisado com o intuito de entender os significados das ações e dos comportamentos dos sujeitos que vivem e se relacionam neste ambiente. No caso da escola estudada têm-se a intenção de compreender melhor como se percebem as intervenções pedagógicas sobre leitura e escrita que se faz a partir do PIBID/UFT.

LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Propomos trabalhar a literatura infantil de forma interdisciplinar, pois essa metodologia oferece uma nova postura diante do conhecimento, propõe atitude e método envolvendo a integração dos conteúdos: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Artes, Geografia; passando de uma percepção fragmentada para uma concepção unitária do conhecimento. A interdisciplinaridade tem em vista garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas. Articula a saberes, informação, experiência, meio ambiente, escola, comunidade e etc.

O universo escolar deve propiciar ao educando oportunidades de uma maior participação social, melhoria da autossuficiência, progresso em habilidades específicas e espaço

para expor seus conflitos, em especial quando se trata de alunos. À escola cabe ser um espaço privilegiado onde indivíduos interagem e têm oportunidade de alcançar uma boa formação política, cultural, intelectual e social. Daí ser o espaço escolar valorizado como ambiente socializador, literário e de orientação, auxiliando na formação e no acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade na qual o indivíduo esteja inserido, incentivando também no que toca a um despertar do sujeito participante, crítico e não um mero “expectador” que aplauda e acate decisões sem questionamentos.

Se há um lugar próprio de incentivo à leitura, digamos um andar entre livros, além da família, claro, esse é a escola. O itinerário é uma construção que se dá mediante um processo de muita “Discutibilidade” e aprofundamento crítico. Compreender o mundo e a própria fruição da vida é atávico ao ser literário. De modo que perguntarmos pelo sentido da Literatura Infante-Juvenil é irmos, a fundo, numa forma de circulação de cultura, de fabricação de realidades e modos de ler que podem se confrontar com aquilo demarcado como o ideal.

Para esta formação participativa e crítica do indivíduo na sociedade, é necessário desenvolver uma aprendizagem significativa, que tenha por critério colocar o aluno como sujeito de sua aprendizagem. Uma das primeiras qualidades que devem ser desenvolvidas é o gosto pela leitura. Com estes pressupostos, a promoção de estudos literários torna-se de extrema necessidade. Os mesmos permitem, não só aprimorar o hábito de ler, como desenvolvem o senso crítico e auxiliam o indivíduo a enfrentar seus próprios conflitos.

A literatura estimula o exercício da mente, a percepção do real, a consciência do eu em relação ao outro, exercendo, assim, uma influência pedagógica sobre o indivíduo, contribuindo deveras, na formação de seus pensamentos. Propicia, portanto um caminho que coadjuva na formação de críticos, compromissados com o social. Se, no entanto, for trabalhada de forma superficial, poderá ter uma influência “aleatória”, tornando-se, digamos, uma leitura sem estímulos.

É através das histórias que as crianças

constroem o mundo das ideias abstratas, vivenciam experiências que enriquecem o seu conhecimento real e povoam a sua imaginação com elementos da fantasia. Um trabalho com Literatura Infantil exige esta concepção. Há de ser crítico, “realista”, dinâmico, engajado, prazeroso, desenvolvendo a criatividade, a leitura e alargando os horizontes de cultura e conhecimento dos educando. Há de ser trabalhada numa perspectiva de educação libertadora.

Portanto alfabetizar é mais do que aprender a ler; é conhecer outras visões de mundo, outras ideias, debater, contribuir – enfim, ampliar os próprios horizontes, e crescer como pessoa e cidadão.

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A compreensão, da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil, passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram se delineando naquele período.

Hoje as escolas em tempo integral têm sido organizadas no Brasil por iniciativa dos governos e com a interação declarada de oferecer às crianças e jovens melhores condições de educação, além de atender a requisitos da sociedade moderna como nos coloca Ribeiro (2002):

Espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante o largo período de escolaridade, tanto para crianças como para os professores. O tempo indispensável, que é igual ao da jornada de tempo de trabalho dos pais, em que a criança está entregue a escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis,

como as horas de estudo dirigido, frequência a biblioteca e a videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. (...) (p. 117/118)

Para andamento do programa foram desenvolvidos projetos, sendo esses elaborados a partir da realidade encontrada em cada escola. O projeto tinha como foco o desenvolvimento da aprendizagem através da Literatura Infantil, desenvolvendo nas crianças o processo da alfabetização juntamente com a escola.

A Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares, foi pensada e construída para atender as necessidades da comunidade de Palmas - TO. Oferecendo aos alunos do Ensino Fundamental, oportunidade de ampliar a permanência na escola, num projeto curricular qualitativo, potencializando os diversos talentos, ou seja, as inteligências múltiplas colocando-os em contato com uma educação diferenciada, capaz de desenvolver no aluno um cidadão autônomo de maneira consciente da coletividade, bem como garantir preparo para continuidade dos estudos, além disso, será proporcionado ao educando o contato com o mundo das artes, do esporte e do lazer, contemplando assim uma formação integral, conforme prevê o Plano Nacional de Educação.

Para que fosse possível atender todas as crianças em Educação Integral, iniciou em 2007 na ETI Padre Josimo um cadastro, na qual os pais preencheram uma ficha cadastral de intenção a matricular seus filhos nesta nova modalidade de educação em Palmas, em seguida foi feita triagem dos alunos que realmente necessitavam da vaga e tinha o perfil do que seria atendido pela escola e para certificar disso foi realizada uma visita individualizada nas casas das crianças contempladas e sendo observado o perfil das famílias, atendendo as necessidades das famílias carentes ou os pais que não tinham onde deixar os filhos para ir trabalhar.

A escola de tempo integral Padre Josimo baseia-se na proposta pedagógica sócio

interacionista, onde o professor é mediador da aprendizagem, tendo a preocupação de formar cidadãos críticos e reflexivos, criando situações didático-pedagógicas, que favoreçam o aprendizado de forma dinâmica e contínua, proporcionando ambiente de trabalho que estimule a criança a criar, comparar, discutir, rever, perguntar e ampliar ideias, fazendo parte do próprio processo de ensino aprendizagem.

Acredita-se que a proposta sociointeracionista possa melhorar o relacionamento entre as pessoas, elevando a autoestima auxiliando na construção do conhecimento. Pautada nessa proposta e no projeto político pedagógico da escola desenvolveu-se o plano de trabalho, utilizando-se projetos pedagógicos multidisciplinares, de ações específicas nas áreas de cultura, esporte e lazer.

Para que a escola de tempo integral fosse realidade, a cidade de Palmas introduziu simultaneamente diversas modalidades voltadas à sua implantação gradativa ao mesmo tempo em que por meio das “Escolas de Tempo Integral” localizadas na periferia em edificações inteiramente novas e planejadas para o tempo expandido, as demais escolas da rede municipal também passaram por reformas e adaptações para receberem o “turno integral” ou “jornada ampliada”, de modo a atender igualmente um maior número de alunos. (CENPEC, 2011, p. 76).

A Unidade Escolar propõe também desenvolver outros projetos, entre eles o PIBID em parceria com o Programa CAPES, juntamente com a Universidade Federal do Tocantins.

O PIBID

Trataremos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um dos programas do Governo Federal que tendem a investir na qualidade da educação pública. O

PIBID surgiu como uma nova proposta, que tem como um dos objetivos valorizar e incentivar o magistério e possibilitar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras.

A participação de estudantes de graduação no Programa conta com bolsas que também são atribuídas a supervisores (professores das escolas de Educação Básica que supervisionam o trabalho das bolsistas) e para os coordenadores institucionais e de áreas (docentes das instituições de ensino superior).

Os bolsistas são estudantes de licenciatura. Para participar como bolsista, o aluno deve estar regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto da instituição de educação superior. O licenciando bolsista deve ter dedicação de carga horária de doze horas mensais.

O PIBID conta com dois tipos de coordenadores:

Coordenador de área: é o professor da instituição de educação superior do núcleo de ensino é responsável pelas seguintes atividades:

- planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
- acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura;
- articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades.

Coordenador institucional: é o professor de instituição de educação superior responsável, perante a Capes, por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência, prevista no projeto de sua instituição, zelando pela unidade e qualidade.

Professor supervisor: é o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integram o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

Considerando a alfabetização e o letramento como momento importante do processo de aprendizagem para formação escolar do aluno, destacamos a relevância do professor, como responsável por pesquisar, analisar e desenvolver práticas que auxiliem nesse processo. Com esse olhar desenvolveu-se o presente estudo em uma Escola de Tempo Integral (ETI), localizada na cidade de Palmas - TO. Na qual está implantado o PIBID, instituído pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - (FNDE), que objetiva fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura presencial plena da UFT e preparar a formação de professores em nível superior para atuar na educação básica pública.

De acordo com a Portaria Normativa Nº 122, DE 16 DE SETEMBRO DE 2009, (BRASIL, 2009), o PIBID responde ao compromisso da Capes de investir na valorização do magistério e na melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e tem alguns de seus objetivos:

I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;

II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

III. elevar as qualidades das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;

IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em

avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonista nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores;

O PIBID é um programa que propõe estreitar a relação da formação inicial nas universidades - nos cursos de licenciatura- com a prática profissional dos professores nas escolas, incorporando elementos nos licenciandos que contribuirão para a formação de sua identidade profissional docente.

O PIBID na UFT

O projeto institucional tem como objetivo geral: inserir os licenciandos da UFT na vivência e prática de metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem no cotidiano de escolas da rede pública de educação do Estado do Tocantins. A Universidade busca atuar juntamente com as secretarias estaduais e municipais almejando a melhoria do ensino nas escolas públicas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, ou seja, baixo comparativamente às escolas da mesma cidade.

O PIBID possibilita um contato imediato com a sala de aula, onde os bolsistas podem atuar como professores e ver na prática o que é ser um docente. Ler, pesquisar, planejar, aplicar conteúdos é bem diferente de ficar somente assistindo aula e discutindo teorias pedagógicas na universidade. A prática possibilita um novo olhar para a educação muito além do senso comum, permite uma reflexão crítica sobre a atividade docente.

A realidade das escolas atuais é bem diferente do que seria ideal. Salas de aula lotadas, falta de materiais didáticos, professores com carga horária excessiva sem tempo para planejar e corrigir atividades, baixos salários, professores lecionando matérias para os quais não são habilitados e até mesmo casos de violência contra

professores é o dia a dia deste profissional nas escolas.

Através do PIBID tivemos a oportunidade de conhecer de perto essa realidade, bem como propor mudanças. Pudemos realizar um trabalho dentro da escola pensando em um modelo próximo ao ideal, com tempo e estrutura para planejamento das atividades, com a utilização de material suficiente e adequado, assim como com a quantidade ideal de alunos.

Acredita-se que os alunos vinculados a este projeto possam conhecimentos úteis e significativos para mudarem a maneira pela qual geralmente se ensina e se aprende saberes e conhecimentos diversos, tradicionalmente sem o uso de atividades, procedimentos, técnicas, práticas e elementos metodológicos, assimilando assim um conhecimento descontextualizado e abstrato.

O PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), do Campus de Palmas, conta com 1 Coordenadora, 2 supervisores e 16 bolsistas, sendo essas bolsistas divididas em dois grupos iguais, atuando em Escolas de Tempo Integral.

Os bolsistas do projeto devem cumprir a carga horária de doze horas semanais em intervenções e estudos. Às doze horas são distribuídas entre as aulas que são realizadas nas escolas, momentos de estudos e o dia de planejamento coletivo, no qual todos os grupos de bolsistas relatam o que vivenciaram na escola. Essas experiências são problematizadas pela coordenadora e pelos professores supervisores, ou seja, tudo o que acontece na escola e durante as aulas e que possui alguma relevância/contribuição para a formação dos bolsistas como professores é pauta de discussão.

A pesquisa foi realizada com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, totalizando 18 crianças. Trata-se de um trabalho cuja abordagem é qualitativa, ou seja, tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento através da pesquisa de campo.

A PESQUISA

Num primeiro momento, foram realizadas ações de reconhecimento da escola, com idas e visitas a fim de conhecer e caracterizar suas práticas pedagógicas, a dinâmica de funcionamento cotidiano, os projetos desenvolvidos, os problemas e desafios existentes. Essa etapa contou, ainda, com a construção, por parte da equipe – professor coordenador, alunos bolsistas e professor supervisor – de instrumentos para diagnóstico da realidade, bem como de seções de estudo e planejamento conjunto para o desenvolvimento deste projeto.

Com o objetivo de aproximar as crianças do universo dos livros, preparando-as previamente para que se tornem futuros leitores, surgiu a ideia de contar as histórias de forma lúdica e atrativa para a tarde daquelas crianças.

Ler histórias para crianças é também suscitar o imaginário e ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos [...]. (ABRAMOVICH, 1991, p. 22).

Para desenvolver o projeto os bolsistas iniciam suas atividades com crianças do 2º ano das Séries Iniciais do ensino fundamental, em especial aquelas que ainda não conseguiram aprender a ler, ou seja, os não alfabetizados. Esse também foi o critério adotado na escolha dos alunos com intermédio da supervisão da escola e da professora regente na sala, onde foram selecionadas crianças que passam por um sistema de rodízio de acordo com o desempenho em sua aprendizagem com acompanhamento do (a) professor (a) regente.

O primeiro contato das crianças com os bolsistas ocorre em um encontro de apresentação, é momento prazeroso desenvolvido através de dinâmicas de grupo. Na sequência é feito um

sorteio indicando os bolsistas responsáveis por quais crianças. Dando sequência no projeto, o próximo passo é a aproximação das bolsistas com as crianças, através de conversas informais e em pequenos grupos é explicado aos alunos os objetivos do PIBID, oportunizando a troca de informações e anseios entre crianças e bolsistas. Aplicamos atividades diagnósticas para identificarmos as dificuldades dos alunos.

AS EXPERIÊNCIAS NO PIBID

Um dos objetivos do PIBID, além de incentivar a docência na formação inicial de professores é melhorar o desempenho dos alunos que fazem parte do projeto, nesse caso os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental com dificuldades na aprendizagem. Nosso objetivo como bolsistas, além de aprender com a prática, é acrescentar conhecimentos aos alunos, além daqueles que eles recebem na escola.

De acordo com a proposta do PIBID foi necessário produzir materiais pedagógicos para auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos. Para o desenvolvimento deste trabalho, com a intenção de tornar as atividades mais atrativas e ao mesmo tempo enriquecedoras para a aprendizagem das crianças, foram utilizados vários recursos para a narração das histórias como: caixa maluca, montagem de painel, avental pedagógico, jogo da memória, livro sanfonado, tapete pedagógico, livro gigante, colagem de gravuras, televisão feita com caixa de papelão, produção oral e escrita, criação de desenhos, teatro com bonecos além de outros.

A aprendizagem de forma descontraída e animada possibilitada de forma lúdica, e aliada a materiais baratos, acessíveis e interessantes aos alunos - uma ação concreta e, conseqüentemente, interiorização, seguida da simbolização.

Fortalecendo esta visão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que “os jogos constituem uma forma interessante de resolver problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favoreçam a criatividade na elaboração de estratégias de

resolução e busca de soluções” (BRASIL, 1998, p.19),

O processo de ensino aprendizagem engloba uma relação entre professor e aluno, trabalhar a Literatura Infantil de forma lúdica confere ao discente uma estratégia para a transmissão do conhecimento, já que sugere a participação de todos reunidos durante as atividades.

As experiências educativas não podem ser padronizadas, pois precisam ser adaptadas, flexibilizadas em cada realidade. Educar é uma tarefa, sobretudo humana, que acontece por intermédio da convivência, do ouvir e do falar. Devemos sempre estar nos questionando sobre o andamento do nosso trabalho para adaptar o planejamento a partir dos questionamentos feitos e da realidade observada.

Na escola-campo, as bolsistas atuam em dois momentos distintos: um coletivo e outro individual. No primeiro caso é desenvolvido com uma bolsista contando uma história da Literatura Infantil de forma lúdica, no qual, são utilizados os jogos pedagógicos confeccionados pelas bolsistas e no segundo caso são realizadas atividades individuais na tentativa de atender as dificuldades específicas de cada aluno.

O bom contador de histórias conhece a sua história de cor e salteado. Tem linguagem acessível às suas crianças e escolhe suas histórias levando em conta a faixa etária que pretende atender. Já que contar e ouvir histórias é um momento especial, o contador de histórias modifica o ambiente físico da sala, tornando-o mais acolhedor e propiciando um contato mais próximo com as crianças. Sua voz tem sempre a entonação adequada, transmitindo através da sonorização, a emoção de cada personagem. Para que um trabalho cercado de cuidados não se perca, é necessário que haja bastante cuidado com o espaço de tempo no qual se contará a história, para que a criança mantenha seu interesse na atividade desenvolvida, evitando projetar sua atenção a outras situações.

Em nossa concepção a participação no PIBID, possibilitou-nos uma formação profissional diferenciada da que teríamos sem integrar esse

programa e favoreceu para a construção da nossa identidade profissional. Isso se deve pelo fato de que nos proporcionou vivências docentes em meio a nossa formação inicial e, a partir do momento que tais vivências produzem boas experiências, pelas constantes reflexões, essas nos fornecem conhecimentos que poderão subsidiar, futuramente, o nosso trabalho docente.

A ANÁLISE

Durante as intervenções, procurávamos estimular a autonomia dos alunos, pois sabíamos que era muito importante a participação do mesmo no processo de ensino-aprendizagem. Tentávamos de maneira democrática ouvi-los e sermos ouvidos. Essa relação não se deu de forma harmoniosa.

Era comum o estranhamento dos alunos às nossas propostas, pois a todo o momento, tentávamos fazer com que eles fossem sujeitos do processo, estimulando-os a participar ativamente das aulas. Esses alunos embora soubessem dos objetivos do projeto, conhecessem e tivessem participação na construção das nossas propostas, muitas vezes, apresentaram resistência em fazer as atividades propostas.

Era comum o estranhamento dos alunos às nossas propostas, pois a todo o momento, tentávamos fazer com que eles fossem sujeitos do processo, estimulando-os a participar ativamente das aulas. Esses alunos embora soubessem dos objetivos do projeto, conhecessem e tivessem participação na construção das nossas propostas, muitas vezes, apresentaram resistência em fazer as atividades propostas.

Ao pensarem desta forma, os alunos nos testavam o tempo todo nos questionando a respeito da nota que seria atribuída nas atividades, dizendo que só fariam a atividade se valesse nota. Com isso, chegamos à conclusão que os discentes estavam “acostumados” com as aulas tradicionais, e quando se deparam com aulas diferentes a tendência do qual estão habituados, não são receptivos, isto é, respondem a essas aulas com certa resistência.

Apesar disso, percebemos o quanto é importante o professor não desanimar e não se acomodar em sua prática de ensino, ele deve sempre buscar a inovação, tornando-a atrativa a fim de que os alunos possam sentir-se motivados e perceberem o quanto é significativo participarem da construção do seu próprio conhecimento.

Apesar dessas questões, acreditamos que o ambiente escolar é um dos fatores fundamentais para a formação do aluno. Todo professor espera contribuir o máximo na formação dos seus alunos, sabemos que não conseguimos contribuir como gostaríamos na vida de todos, mas o verdadeiro professor sempre trabalha com a intenção de deixar o melhor de si e do seu conhecimento aos seus alunos.

SUJEITOS PARTICIPANTES

Os questionários foram aplicados aos bolsistas durante as reuniões semanais do PIBID na universidade. Desconsideraram-se nesta análise as respostas às questões presentes nos instrumentos relacionadas aos seguintes aspectos: desempenho dos professores supervisores, participação das escolas e participação da universidade no desenvolvimento das atividades.

A partir das entrevistas com os sujeitos participantes, com base nos dados analisados, notamos que o programa contribuiu para a formação dos bolsistas de forma significativa quanto a questão do entendimento sobre o planejamento, pois ao valorizar esse tema, possibilitou ao bolsista sendo assim ao conferir aos bolsistas uma rotina de trabalho e planejamento, as atividades no PIBID permitiram aos futuros docentes agilizar suas ações em momentos que exigissem tomada de decisões, durante o desenvolvimento de sua prática pedagógica e na construção dos planejamentos.

Na percepção dos bolsistas em formação, a docência está ligada ao ato de ser professor, de realizar as ações próprias da profissão dentre as quais se destaca a de formação dos indivíduos por meio do ensino-aprendizagem. Segundo os bolsistas acompanhados, a experiência no

PIBID tem lhes propiciado o contato direto com essa ação docente. Para analisar os dados dos entrevistados não serão identificados para isso levarão nomes de pedras preciosas.

A investigação também ressalta que quando os bolsistas estão vivenciando experiências podem perceber a materialização de ações próprias da docência, tais como: *utilização de novas metodologias para ensinar; efetivação do relacionamento professor-aluno, consideração dos saberes dos alunos e a construção destes saberes; envolvimento no projeto fora e dentro da escola; pontualidade, compromisso e prazer pelo que fazem; troca de saberes – entre professor e aluno; incremento ao processo de aprendizagem do aluno, e respeito a esses alunos.* (Turquesa)

É o que demonstra a fala da entrevistada (Safira) “O PIBID irá auxiliar muito nas nossas novas experiências. Irá ajudar a gente a pensar sobre o planejamento, sobre a nossa prática ali na escola, sobre as nossas ações com os alunos”.

Um dos pontos destacados por esses bolsistas foi a relação entre teoria e prática para a formação de professores. A formação inicial estruturada em conhecimentos teóricos é completada com os saberes construídos na reflexão do cotidiano da escola, sendo constituídos ao longo do percurso e atividades do programa provocando maior entrelaçamento e articulação entre teoria e prática o que favorece a ampliação do conhecimento adquirido inicialmente nas disciplinas da graduação e leva à construção de novos saberes.

Eu acredito que as bolsistas estão tendo um ganho muito grande tendo a oportunidade de participar desse grupo do PIBID, de estar dentro da escola ainda em formação, vendo tudo que vamos enfrentar e sabendo da importância de se buscar conhecimento teórico e prático para estar atuando no sentido dessa conscientização de, alfabetizar para o mundo, utilizando a Literatura Infantil com um sentido social. (Diamante)

Através dos relatos é possível perceber que é um ganho muito grande para as bolsistas ter contato com o cotidiano escolar ainda na graduação. Para Freire,

[...] não é possível a qualquer

indivíduo inserir-se num processo de transformação social sem entregar-se inteiramente a conhecer, como resultado do próprio processo de transformar; mas, também, ninguém pode se inserir no processo de transformar sem ter no mínimo, uma base inicial de conhecimento para começar. É um movimento dialético porque, de um lado, o indivíduo conhece porque pratica e, para praticar ele precisa conhecer um pouco. (FREIRE, 1987, p. 265).

Freire nos faz pensar sobre a transformação, que é feita por meio da realização das práticas que são planejadas pelas acadêmicas. No entanto, é preciso conhecer a realidade do aluno para que possa haver a mudança e a transformação, relacionando com a realidade que o aluno nos traz na sala de aula.

Percebe-se que as ações do projeto do PIBID vêm de encontro com as necessidades que as instituições de ensino necessitam no dia a dia, pois desenvolvem ações educativas com recreação e dinâmicas diferenciadas para facilitar a aprendizagem das crianças. (Turmalina)

Os depoimentos das crianças sobre as aulas exemplificam como esses sentimentos são determinantes até mesmo para o (in) sucesso do trabalho docente. Pois nossas atividades na escola sempre coincidiam com o horário em que elas estavam na recreação aquática e isso dificultava o nosso trabalho, porque muitas vezes elas não queriam participar do PIBID. Mas com o nosso esforço e empenho em tornar as aulas prazerosas, onde as histórias são contadas de forma lúdica, conseguimos fazer com que os alunos sentissem prazer em participar das aulas.

No momento da entrevista com os alunos perguntamos se eles gostam de participar do PIBID, eles argumentaram:

“Tia eu gosto de vir pro PIBID, a atividade que eu mais gostei foi a que fizemos brinquedos com materiais reciclados” (Rubi)

“Gosto muito de participar do pibid, gosto de

ouvir as histórias, a atividade que eu mais gostei foi a do livro gigante". (Ametista)

A partir das experiências dos entrevistados em relação à participação no projeto, consideramos relevante analisar se as vivências do programa contribuíram/influenciaram ou não para uma formação docente reflexiva, tão prezado pelos professores-coordenadores do PIBID.

A ação dos bolsistas em sua prática pedagógica na escola, são subsidiadas pelo apoio dos professores coordenadores do projeto que utilizam-se do conhecimento já construído, da teoria, e que interpretam a reflexão, como um processo que envolve intuição, emoção e paixão, não é algo sistematizado, como um programa de técnicas para professores usarem, a reflexão é uma forma integrada e coletiva de perceber e responder a problemas, uma forma acima de tudo, de ser professor.

Fica evidenciado nas falas dos entrevistados, que o pibid tem contribuído bastante para o seu crescimento. Em termos de resultados relacionados aos alunos da escola que participaram de algumas das atividades desenvolvidas pelos bolsistas do pibid, pode-se destacar uma série de fatores, dentre eles: melhoria da participação em sala de aula; aumento da socialização dos alunos e interação entre eles; melhoria da qualidade e rendimento das aulas devido o uso de novas metodologias e recursos didáticos; aumento do interesse e participação durante as aulas.

Para os bolsistas de iniciação à docência, o projeto foi avaliado positivamente, levando-se em consideração o incentivo tanto financeiro quanto pedagógico para que seja incentivada a escolha por cursos de modalidade licenciatura. Além disso, os bolsistas apresentaram melhorias em diversos aspectos como: na interação e confiança entre bolsistas e alunos; obtenção de experiência nas diversas situações vivenciadas em sala de aula; valorização do magistério; aumento da maturidade e confiança para lecionar; aulas mais dinâmicas; aquisição de conhecimentos pedagógicos através das reuniões semanais do pibid; incentivo ao uso de novas tecnologias durante o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste estudo remetem ao entendimento de que o Pibid vem se tornando uma política pública muito importante de valorização do magistério, possibilitando aos licenciandos atuação no seu campo de trabalho desde o início de sua formação. O Programa é um das mais importantes iniciativas do país no que diz respeito à formação de professores, por meio de uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID considera o desafio da formação docente para realidade educacional com seriedade, proporcionando ao bolsista, atividades de criação e participação em experiências metodológicas, práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que visam à solução de problemas relacionados ao ensino e momentos de reflexão e avaliação, individual e em conjunto com o grupo, sobre as ações. O foco maior do PIBID não é uma habilitação ao exercício profissional da docência, e sim, que forme no licenciando o "ser professor" e o "sentir-se" como tal, mediante as vivências no ofício educativo.

Como vimos, o PIBID possibilita a relação ativa entre universidade/escola, permitindo ao licenciando relacionar a prática educativa com os conhecimentos versados no contexto acadêmico. Essa relação na formação docente foi fundamental na compreensão do ambiente escolar, pois, ao passo em que se estudou a realidade, os saberes da formação foram imprescindíveis para entender o contexto educativo e fornecer uma aplicabilidade, o que foi salutar para o surgimento de um novo conhecimento, e por sua vez, um novo profissional.

Os bolsistas vinculados a esse programa assumiram o compromisso de atuar na direção da melhoria da qualidade do ensino, atendendo principalmente os interesses de cidadãos que lutam em defesa do ensino público de qualidade e, sobretudo, de famílias de trabalhadores que não têm condições de arcar com despesas de

escolas da rede privada.

Percebemos que é de grande importância à inserção do licenciando na escola antes mesmo do início das atividades práticas da graduação, conhecer a realidade em que está imersa a comunidade onde se vai atuar, tanto para o desenvolvimento de um projeto, quanto para nossa futura profissão de educador.

Em síntese, trata-se de um programa que traz desafios à universidade e à escola, que promove iniciativas nestes dois espaços formativos, valoriza a corresponsabilidade pela formação docente e movimenta universidade e escola na busca por novos caminhos a serem trilhados juntos em prol da formação de cidadãos autônomos, críticos e aptos a promover mudanças positivas na sociedade.

É interessante lembrar que estamos na busca de uma mudança na educação, como prevê o pibid, tentando trazer metodologias diferenciadas em cada conteúdo abordado. Nessa busca, criamos diversas situações didáticas que a nosso ver são inovações em relação à escola tradicional.

Após a realização deste estudo, que teve o objetivo de analisar como o trabalho realizado com a leitura nas séries iniciais do ensino fundamental, pensando e analisando as vivências no cotidiano escolar que tive durante os dois anos no projeto, percebi que nós professores, não devemos nos frustrar quando uma aula não sai do jeito que planejamos, pois a escola é lugar dinâmico onde as coisas mudam a cada minuto e, por isso, se hoje a aula não deu certo, eu devo pensar os motivos e refletir sobre eles para as minhas futuras aulas.

Pensar a escola como um ambiente complexo, me faz concluir que não devemos esperar facilidade nas relações que se estabelecem neste ambiente, uma vez que, ele é constituído por sujeitos de diferentes características necessitando, por tanto, saber lidar com as diferenças sempre pensando nas potencialidades de cada um para a melhor relação e o melhor aprendizado.

Inúmeras vezes fomos para a escola com uma super expectativa ou até mesmo uma baixa

expectativa a cerca das aulas que ministramos. Como consequência disso, sempre fomos surpreendidos, pois a imprevisibilidade do cotidiano escolar, na maioria das vezes, quebrava as nossas expectativas, fazendo com que, o contrário, a nossa expectativa acontecesse, ou seja, às vezes pensamos que a aula não iria dar certo e dava muito certo e às vezes pensamos que a aula iria dar certo e não ocorria dessa forma.

Com isso, podemos dizer que, o PIBID contribuiu nossa para a minha constituição docente. Afirmamos isto, pois me sinto mais preparado para encarar os desafios que surgem nas relações caóticas do cotidiano escolar. Nesse sentido, podemos dizer que não ficaremos muito assustados ao chegar à escola e nos deparamos com um lugar caótico onde a cada minuto surge uma demanda diferente e quase nunca as coisas estão em seus devidos lugares. Ao invés de assustarmos, nos sentimos motivados a pensar essas relações caóticas como desafios a serem superados.

Aliado à experiência profissional adquirida, os graduandos encontraram na vivência escolar um meio de trabalharem suas próprias limitações, e assim vencerem suas angústias e receios iniciais em relação ao desempenho profissional. Como “desenvolvimento de competências e habilidades para a docência”, os licenciandos bolsistas relatam se sentirem mais seguros no ambiente escolar. Todas essas vivências possibilitaram aos licenciandos uma nova perspectiva em relação à futura profissão, a partir da qual a atuação do professor foi valorizada e percebida como uma ação complexa, que ultrapassa os limites da sala de aula.

Por fim, nessas reflexões sobre o PIBID, nota-se o empenho da equipe, formada pelo coordenador, professores supervisores e estudantes bolsistas, na busca por capacitação para enfrentar os desafios da atuação profissional. Conseqüentemente, conclui-se que a experiência prática adquirida no ambiente escolar, aliada ao aporte teórico oferecido pela universidade, conforme proposto pelo PIBID, constitui situação primordial ao diálogo, à problematização e à construção de conhecimentos acerca do processo

educativo no âmbito da formação inicial de alunos em processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES. **PORTARIA Nº - 122, DE 16 DE SETEMBRO DE 2009**. *Diário Oficial da União*, 16 de Setembro de 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC / SEF, 1997. Volume 2.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ed. do MEC, 1997.

_____, **Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPibid_240610.pdf>. Acesso em 30/10/2013.

CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P.. **Etnografía: Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2.ed Brasília: Liber Livro, 2010.

RIBEIRO, DARCY. **O Brasil como problema**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

Albetania Pessoa de Sousa¹

RESUMO

Este estudo enfoca o problema do ensino da literatura na escola, cujos objetivos são compreender como ocorre o ensino da literatura na escola, analisando as práticas pedagógicas do ensino da literatura, procurando entender as deficiências que comprometem a abordagem da literatura, descrevendo por meio das visões acadêmicas o que é preciso intervir no processo do ensino da literatura na escola, correlacionando-as abordagens dos saberes teóricos de TODOROV, VILLARDI, MOLINA, BRITO entre outros, como forma de encontrar um caminho eficaz para a boa prática do ensino literário, resultando na internalização individual e social do saber por meio do papel que o ensino literário pode proporcionar ao aluno leitor

Palavra chave: Leitura, Ensino de Literatura, Escola.

ABSTRACT

El estudio señala el problema de la enseñanza de literatura en la escuela, cuyo objetivo es la comprensión de cómo ocurre la enseñanza de la literatura en las escuelas, haciendo un análisis de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la literatura, buscando una comprensión para las deficiencias que comprometen el abordaje de la literatura, haciendo una descripción a través de estudios académicos lo que es necesario para reflexionar en el proceso de enseñanza de literatura en la escuela. El aporte teórico está basado en TODOROV, VILLARDI, MOLINA, BRITO entre otros, como una manera de hallar una ruta eficaz para la buena práctica de la enseñanza literaria, buscando como resultado la internalización individual y social del saber a través del papel de la enseñanza literaria para la formación de alumnos lectores.

Palavras-chave: enseñanza- literatura - escuela

1. Possui graduação em Letras (Inglês) pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2000), Pós-Graduação em Gramática de Texto pela Unitins e em Auditoria e Gestão Pública pelo ITOP/EINSTEIN. Atualmente é Técnico-Administrativo do Quadro Geral do Estado do Tocantins, com lotação na Fundação Universidade do Tocantins, atua também como Professor Bolsista da Universidade Aberta do Brasil.

INTRODUÇÃO

A leitura tem se tornado cada vez mais um elemento indispensável para inserção social do indivíduo, com consequente formação de uma cidadania consciente de seu papel perante a sociedade, já que, por meio da leitura, estará munido de novos conhecimentos que darão suporte para que possa interagir sobre as relações existentes no mundo que o cerca, segundo Nunes (1984, p. 14),

[...] a leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política.

A criação de uma visão a partir da inter-relação do contexto do leitor com as suas experiências prévias do que nela se manifestam particularidades do leitor com suas características intelectuais, de forma que, por meio de leitura, possa ter significado para que o leitor faça com que toda leitura seja única, em razão do horizonte de experiência e expectativa de cada um, levando-o a tomar um posicionamento sobre o mundo que o cerca, a partir daí temos um leitor efetivo, com capacidade de criar e recriar a realidade que o cerca, onde as fronteiras do conhecimento se tornam ilimitadas. Nessa concepção Villardi (1999, p. 4), enfoca que,

Ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania.

A leitura é uma porta aberta para a formação do

cidadão e, conseqüentemente, para sua inclusão na sociedade como cidadão consciente, já que por meio da leitura o indivíduo poderá construir novas relações com as informações presentes no espaço global, de forma dinâmica, crítica e autônoma, tornando o sujeito dono de sua própria história, e com autonomia e condições para construir a história do próprio país. Nessa linha, Brito (2010, p. 3) explica que,

Por meio da leitura resgatamos nossas lembranças mais especiais, que fazem parte da nossa cultura. Essa cultura que nos foi dada tem como finalidade a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus atos, porém essa cultura se dilui e se perde diariamente, e é este saber, esta cultura que precisa ser recuperada.

É importante elencarmos que o cidadão deve ter direito a participar ativamente dos destinos da sociedade, e para isso, é preciso estar consciente de seu papel, conforme coloca Ximenes (2000, p.170), “cidadania é a condição de cidadão” e “cidadão é o indivíduo no pleno gozo de seus direitos políticos e civis”.

Percebemos que para chegarmos à eficácia de todos os benefícios incomensuráveis resultantes da leitura é preciso que haja um trabalho eficaz na base, daí a importância do ensino literário na escola, fazendo então, necessário verificar para revermos a forma como é aplicado, se esta forma está cumprindo o papel que traga os resultados que o saber literário pode alcançar ou se está envolto a questões formais curriculares, que não resultam no poder que a análise literária em consonância com a identificação do leitor/texto pode ter.

O PROCESSO DE LEITURA NA ESCOLA

É preponderante o papel da escola na condução do processo do incentivo à leitura, sendo o professor o seu mediador dos caminhos a serem trilhados, por isso deve saber quais

são esses caminhos, pois se não sabem como implementá-lo, certamente, como consequência teremos o fracasso do processo do ensino literário, nessa linha Silva (2010, p. 12) enfoca que:

A escola, dessa forma, toma como prioridade a aprendizagem da leitura, aprender a ler “para, então, ler para aprender”, quer dizer, apropriar-se de uma competência para compreender os diferentes tipos de textos, existentes no seu contexto social, e também fora dele.

É importante conhecer como se dá o processo da leitura na escola, o que os professores oferecem aos alunos, como também é importante conhecermos as práticas que estão sendo desenvolvidas na sala de aula, especificamente, na escola pública, que atendem prioritariamente uma clientela de alunos oriundos das classes populares, sendo que, a priori, poderia se dizer que esses alunos provêm de uma classe que em seu ambiente familiar não cultivam a formação do hábito da leitura. Neste aspecto, para Molina (1992, p. 23):

A partir do momento em que se reconhece o papel da escola na formação do leitor, apesar de todos os limites concretos, torna-se possível uma mudança de práticas, com o objetivo de dar ao aluno a competência em utilizar a leitura como um instrumento útil em sua vida, além da escola. Nesse sentido, observa-se que a escola poderá exercer um importante papel na formação de um leitor mais competente.

Com isso, observa-se o importante papel da escola para demonstrar a importância da leitura como fonte de conhecimento e disseminação da cultura, fortalecendo o hábito da leitura nos alunos e, conseqüentemente, plantando resultados em suas vidas como futuros cidadãos conscientes de seu papel, nas várias formas de intervenções sociais.

Entretanto, o que tem ocorrido é que a

escola, nem sempre, prepara o aluno para o universo imensurável da leitura. O que ocorre, muitas vezes é o contrário: muitos jovens vão adquirindo desgosto pela leitura. Assim coloca Pennac (1993, p. 55):

Ele [o jovem] é um público implacável e excelente. Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência; estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar; acompanharem seus esforços, sem se contentarem de pegá-lo na curva; consentirem em perder noites em lugar de ganhar tempo; fizerem vibrar o presente sem brandir a ameaça do futuro; se recusarem em transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretanto esse prazer até que ele se transforme em dever, fundindo esse dever na gratuidade de todo aprendizado cultural, fazendo com que encontrem assim, eles próprios, o prazer nessa gratuidade.

O papel da escola deve ser, nesse aspecto, reavaliado quando o assunto é o ensino da leitura. Essa reavaliação poderá passar pelo ensino da literatura, pelos modos de apresentação do texto literário a um leitor que, pela característica de sua formação atual, tende a distanciar-se do hábito da leitura da literatura.

A ABORDAGEM DO CÂNONE LITERÁRIO NA ESCOLA

Sabemos que o cânone literário engloba um cabedal de obras, que pode se inserir vários autores que são considerados modelos de perfeição, que traz nos seus conteúdos a filtragem do tempo, com sucessivas incorporações culturais, que pode ser identificado por quem os lerem. No plano do ensino, parece uma questão elementar a inserção dos mesmos, porém, infelizmente,

não é o que ocorre na prática, embora devesse ser levada em conta sua relevância para o currículo escolar, já que o cânone não deve ser considerado só uma ferramenta de estudo, mas também, deve-se levar em conta, a sua referência como um sistema de valores aos interesses culturais de uma sociedade, cujos modelos são indiscutíveis em termos de referência para formação do cidadão, mas como proceder a essa abordagem, sem que ela perca o sentido e torne-se algo maçante e distante do universo do aluno? Assim, vislumbrando um caminho, pelo menos é o que parece ser na abordagem defendida para aplicação nas práticas escolares francesas, temos que:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que o seu fim. (TODOROV, 2009, p.31)

Seguindo uma linha que não pode deixar de ser considerada sobre a abordagem do cânone no ensino, tem a forte concorrência de várias mídias, que se tornam indiscutivelmente, motivo de pensar em como utilizá-las de forma eficiente no processo do ensino da literatura. Pelo visto, é o que faz referência quando se discute sobre a análise feita das Orientações educacionais completares aos parâmetros curriculares nacionais - PCN+ - (BRASIL, 2006), como assim é colocado:

Ademais, a aula de literatura - com seu tempo, espaço e metodologias - se caracteriza como um dos vários lugares possíveis e discursivos sobre o texto literário, pois há hoje outras instâncias formativas do gosto e do canônico, como os jornais especializados, o mercado editorial, o cinema, a internet,

que levam em consideração formas diferentes de perceber o literário. Por extensão, o que se vê é o professor e o crítico literário deixarem de ser os formadores principais de público e do gosto ou, pelo menos, tendo que enfrentar a concorrência desses discursos que não utilizam os mesmos parâmetros conceituais, culturais e históricos, conseqüentemente, formulações *canônicas* divergentes (MELO e SILVA, 2011, p. 121).

O ENSINO DA LITERATURA NA ESCOLA

A iniciação do aluno na literatura deve ser definida de forma que este possa sentir-se envolvido no texto literário, com o mundo real em que esteja inserido. Para Todorov (2009), o texto literário deve ocupar o centro e não a periferia do processo educacional. Apesar de hoje já ter se tornado evidente a importância da leitura na escola, ainda é bem comum observarmos crianças que frequentam escolas de ensino regular da rede pública afirmarem não gostar de ler, isso se torna mais reflexivo quando se trata do ensino da literatura, o que nos leva a refletirmos sobre qual caminho deve ser percorrido para que essa realidade mude de contexto. Assim, ainda Todorov (2009, p. 26-27), enfoca que o ensino da literatura aborda que:

Os estudos literários têm como objetivos primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais e modernas. Na escola não aprendemos sobre o que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.

Portanto, para que formemos essa consciência da internalização da leitura pelo aluno na escola, é importante que definamos como se

deve cativar esse aluno, de forma que o objetivo do ensino da literatura não se perca, mas que se torne inesquecível e infinito, para o mesmo, sendo que os benefícios de uma abordagem de forma que ele tenha identificação com seu mundo, e nunca mais se desvincilhe desse saber, que é a leitura. Consequentemente, esse processo é agregado ao letramento em várias áreas da aprendizagem na escola, pois quem sabe ler e entender o lido, certamente saberá escrever.

Além disso, é indiscutível a capacidade dialógica do indivíduo que faz bom uso da literatura, munindo-os de conceitos amplos sobre várias temáticas, dando-lhes a impressão de que o mundo pode estar ao seu alcance, como bem explica Brito (2010, p. 11):

O vocabulário de uma pessoa que tem o hábito de ler é amplo, pois a aptidão para ler com proficiência é o mais significativo indicador de bom desempenho linguístico, permitindo ao leitor ter uma quantidade de informações sobre quase todos os domínios do conhecimento, sabendo hierarquizá-las, estabelecendo as devidas correlações entre elas e discernindo as que se implicam das que se excluem, utilizando-as apropriadamente como recursos argumentativos para sustentar suas ideias.

É indiscutível os benefícios da literatura, o que falta, então, para que esse remédio surta os efeitos? Isso deverá ser o nosso percurso, a justificativa para um estudo que tem os caminhos, só falta abriremos esses caminhos por meio de práticas pedagógicas eficientes, que atendam aos anseios de uma educação voltada para resultados positivos.

O QUE JUSTIFICA O ENSINO DA LITERATURA NA ESCOLA

É importante definir o papel da disciplina

de Literatura na escola, bem como discutir a funcionalidade da Literatura no ensino, definindo o que se pretende com essa disciplina. Seria responder a um panorama histórico da disciplina, focado na periodização literária, e seria isso suficiente para responder aos anseios do ensino da literatura, ou ter-se-ia que responder a questões voltadas para a formação do cidadão consciente, focando-se no estudo da literatura por meio da análise crítica, formando alunos leitores e conscientes?

O foco desse estudo está na importância do ensino da literatura, respondendo a questões sobre o que ensinar, como ensinar e obter os resultados, como entende-se a defesa proposta por TODOROV, 2009, p. 33), “o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias que conduzem à realização pessoal de cada um”.

A relevância está na latência de que, já há bastante tempo vem se falando na importância da leitura como forma de criar bases estruturadas para uma boa formação do cidadão. Certos disso, o governo tem incentivado a leitura por meio de projetos como: PRÓ-LEITURA, PROLER, PNBE – Plano Nacional da Biblioteca Nacional etc., concomitante a esses programas, há várias pesquisas acadêmicas que visam a estimular o leitor em sua formação.

Como contribuição, temos como propósito demonstrar, por meio da pesquisa bibliográfica, as boas práticas no ensino da literatura, transpondo os limites entre a decifração de códigos linguísticos e a interpretação. Com isso, deveremos focar a internalização do conteúdo lido, que resultará no gosto pela leitura, dentro do contexto, daquilo que faz sentido para o aluno.

Com relação ao tempo, condições físicas e intelectuais para a realização dessa pesquisa, não restam dúvidas, de que toda pesquisa demanda muita disposição para ser feita a contento, mas quando objetivamos algo que temos afinidade e paixão, os outros obstáculos tornam-se pouco importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível o fato de que enquanto não houver articulação entre leitura e ensino literário, o ensino tenderá a focar, na divisão didática dos períodos das estéticas literárias, centrando no âmbito histórico, o que de certa forma é mais cômodo, sem que o aluno experimente a eficácia e o deslumbramento do texto literário.

A escola precisa buscar meios de conquistar o aluno a ir para o mundo da leitura, de forma que se encontre, identifique-se e replique esse encontro com o texto literário, interagindo com um espaço lúdico de reconstrução de sentidos, por meio da dinâmica da imaginação do leitor, guiado pela provocação do texto literário.

Sendo, portanto, imprescindível estreitar a relação entre leitura e literatura, pois enquanto não conseguirmos romper a barreira da grandiloquência da teoria - universo restrito ao meio acadêmico - e disseminarmos o conceitos na prática do ensino do contexto escolar, tenderemos a fincarmos belas teorias, enquanto isso, as aulas de literatura continuarão restritas ao estudo biográfico dos autores, estudos gramaticais e histórico da periodicidade literária, ao passo que, o desdobramento do texto literário será relegado a um plano inferior, ou mesmo, sem a execução do papel da análise do sentido literária a partir de uma perspectiva que atenda aos anseios pedagógicos e aos anseios do aluno, tendo como resultado um aluno/cidadão consciente de seu papel na sociedade adquirido por meio do entendimento do texto literário.

REFERÊNCIAS

- BRITO. Danielle Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Revela n. VIII. 2010, p. 3-12-11. <http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf> Acessado em 27/11/2013
- MELO, Márcio Araújo de. SILVA, Antonio Adailton. **Ensino e Literatura: diversidade e Fronteira**. Polifonia, Cuiabá. V. 18, n. 24, p. 111-123, jul/dez., 2011.
- MOLINA. Olga. **Ler para Aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo**. São Paulo: E.P.U, 1992.
- NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial**. São Paulo: UNICAMP, 1994.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- SILVA, Klyvia Larissa de Andrade. **Formar Leitores: um desafio da escola**. Revista ABC Educatio, p. 42-46.
- TODOROV. Tzevetan. **A Literatura em Perigo**. Tradução Caio Moreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.
- XIMENES, Sergio. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2ª ed. revisão e ampliação. São Paulo: Ediouro, 2000.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ATRAVÉS DA MÚSICA

Cleber Ferreira Guimarães¹

Humberto dos Santos Abreu²

RESUMO

O objetivo do presente trabalho se encontra na necessidade de analisar mais profundamente a utilização da atividade lúdica no cotidiano do aluno, enumerando os benefícios que a aplicação da música como ferramenta de ensino podem trazer para o aprendizado da matemática. Para o desenvolvimento desse trabalho, optou-se pelo uso de pesquisa bibliográfica. Quanto à abordagem, optou-se por uma análise teórica, ancorada nos seguintes procedimentos: Pesquisa Bibliográfica a partir da revisão de literatura sob a temática abrangendo enciclopédias, coleções, livros, artigos, revistas e jornais on-line, retirados de sites como: Scielo e da biblioteca digital da USP. Com a conclusão do presente trabalho, pode-se dizer que o ensino da matemática necessita de uma mudança urgente, necessária para que o aluno se interesse mais pela matéria e realmente compreenda o que está sendo ministrado em sala de aula.

Palavras-chave: Matemática; Música; Ensino.

ABSTRACT

The aim of this work is the need to further examine the use of playing in the student daily, listing the benefits that the application of music as a teaching tool can bring to the learning of mathematics. To develop this work, we opted for the use of literature. As for the approach, we chose a theoretical analysis, anchored to the following: Library Research from the review of literature on the subject including encyclopedias, collections, books, articles, online magazines and newspapers, taken from sites like: SCIELO and digital library USP. With the completion of this work, it can be said that the teaching of mathematics needs urgent change needed for the student to be more interest in the subject and really understand what is being taught in the classroom.

Keywords: Mathematics; music; Education.

1. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade ITOP (2014).

2. Possui graduação em Ciências Econômicas atuando como professor nos cursos de Economia e Comunicação Social e em cursos preparatórios para Concursos Públicos.

INTRODUÇÃO

Para início do presente estudo, cabe-se ressaltar que esse trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica que se justifica na necessidade de realizar um “resgate” da utilização da música como ferramenta pedagógica, conhecendo também a prática pedagógica do educador contemporâneo.

Sendo assim, o professor deve atualizar sua prática educativa para que tenha competência para enfrentar essa nova realidade de uma sociedade globalizada. O papel que se espera dos educadores, é estarem atentos e preparados para formarem educandos para a vida, com habilidade, competência, tecnologia e responsabilidade. Tornar um aluno ciente de sua cidadania requer conhecimento sistematizado. Hoje, o desafio do professor e da escola é estruturar o processo ensino - aprendizagem, atualizando conhecimentos metodológicos e permitindo a entrada de novas tecnologias no cotidiano escolar.

Torna-se necessário preparar o professor para assumir uma nova responsabilidade como mediador no processo de aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento da criatividade de seus alunos. Dentro deste contexto, os professores assumem uma nova responsabilidade e um papel central como mediadores do processo de apropriação, construção e elaboração de conhecimentos. Professor e aluno devem ter uma postura crítica em relação ao ensino-aprendizado e não precisam aceitar tudo como verdade absoluta e acabada.

Assim, o objetivo do presente trabalho encontra-se na necessidade de analisar mais profundamente a utilização da atividade lúdica no cotidiano do aluno, enumerando os benefícios que a aplicação da música como ferramenta de ensino pode trazer para o aprendizado.

Para o desenvolvimento desse trabalho, optou-se pelo uso de pesquisa bibliográfica. Quanto à abordagem, optou-se por uma análise teórica, ancorada nos seguintes procedimentos: Pesquisa Bibliográfica a partir da revisão de literatura sob a temática abrangendo enciclopédias, coleções, livros, artigos, revistas

e jornais on-line, retirados de sites como: Scielo e da biblioteca digital da USP, enquanto a pesquisa documental valeu-se de informações colhidas de trabalhos públicos e privados.

REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO

Atualmente, não só na área da educação, mas também em outras áreas, pensa-se no indivíduo como um todo e, portanto, amplia-se o conceito de educação, para o conceito do processo de ensino-aprendizagem (FREINET, 1991).

Diz-se que a função da escola na sociedade é proporcionar ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente (FREITAS, 2003). Apesar disso, nos dias atuais, e desde muito tempo atrás, ouve-se toda a população criticar, governo após governo, a péssima educação dos jovens. Só criticar e não buscar nem porquês desses fracassos dos programas educacionais e nem soluções para eles, nunca levará a nenhuma melhora ou avanço dos mesmos. Nos dias de hoje, nota-se uma maior atenção pela compreensão dos alunos, e não somente para o ensinar (PERRONE, 2009).

As reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem nos permitem levar todos a repensarem a prática educativa. Entender hoje as escolas e observar as salas de aula como uma comunidade culturalmente constituída por meio da participação de diferentes sujeitos, que assumem diferentes papéis no processo ensino-aprendizagem. (GARRIDO, 2002).

Macedo (2002) e Pechliye & Trivelato (2005) concordam que a prática reflexiva do professor supõe voltar-se para dentro de si mesmo ou do sistema de qual faz parte, ou seja, analisar sua aula e seus atos nessa aula segundo sua própria concepção de Ciência, podendo ser, esta prática reflexiva, um móvel de transformação. Refletindo sobre sua prática em sala de aula, o professor pode realizar mudanças nas mesmas ou até em suas concepções do ensino de Ciências, e essas mudanças dependem tanto da influência dos alunos, dos professores e da escola, quanto das

experiências de vida de cada um.

Verderi (2009) declara que:

O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando.

Também é necessário que os professores reflitam sobre a construção do conhecimento de seus alunos, a fim de não dar as respostas prontas, mas sim deixar que eles discutam e levantem hipóteses, tirando suas próprias conclusões e, portanto, construindo sua própria aprendizagem. Essas situações problema proporcionam ao aluno, coletar novas informações e compará-las com seus conhecimentos prévios, criando assim, um conhecimento próprio (PECHLIYE & TRIVELATO, 2005). Valdez (2002), nesse aspecto, concorda quando diz que a arte de formular perguntas provocadoras e de cultivar tais perguntas é extremamente importante. A pergunta favorece a aprendizagem dos alunos, vendo que as incertezas e dúvidas são ferramentas muito importantes para que o aluno construa seu próprio conhecimento de maneira significativa. Pechliye & Trivelato (2005) completam que nas citadas situações problema, a união entre teoria e prática causa dúvidas e leva à construção do conhecimento, desde que haja a interação e o diálogo entre professores e seus alunos.

Diante de tal afirmativa, a solução está na reflexão de como os educandos aprendem e como o processo de ensinar pode conduzir à aprendizagem. Considerando que o aluno não foi programado para imitar, que o mesmo só estará satisfeito e realizado se estiver participando ativamente das atividades, podendo explorar sua criatividade e expor seus conhecimentos.

Cortella (2006) ressalta que nós necessitamos de processos educativos para nossa sobrevivência. Por isso, existem duas categorias centrais de Educação: a educação vivencial e espontânea, o que seria o “vivendo e aprendendo”, e a educação intencional ou propositada, (em locais

certos e com os instrumentos necessários), representada hoje, em sua grande maioria, pela Escola (CORTELLA, 2006).

Pensar no processo ensino-aprendizagem de forma a promover a construção de conhecimentos traz a ideia de seres humanos como indivíduos inacabados e passíveis de uma capacidade de refletir criticamente o aprendido. Nesse processo de construção do conhecimento alunos e professores são sujeitos e devem atuar de forma consciente. Não se trata apenas de sujeitos do processo de aprendizagem, mas de seres humanos inseridos numa cultura e com histórias e experiências particulares de vida (PROGED, 2007).

Com o intuito de complementar essa educação dada pela escola, e para que esta seja de boa qualidade, é necessário que os profissionais do ensino sejam competentes, e, para que se crie este profissional competente, consciente e crítico, no seu processo de formação, o mesmo precisa ter condições de vivenciar situações e experiências que o levem a incorporar estes comportamentos (ANDRÉ, 1992).

Freire (1997) explica o homem só passou a ensinar quando descobriu que era capaz de aprender. Foi desenvolvendo a capacidade de aprender que ele se descobriu capaz de ensinar. Nessa perspectiva os professores enquanto ensinam aprendem e os alunos enquanto aprendem ensinam.

A teoria educacional existente hoje é sistemática, fundamental e geral, além de ter como princípio a ordem e a linearidade baseadas em estereótipos. Para explicar a realidade das salas de aula, essa teoria se esquiva de questões que não conseguem ser atendidas, como, por exemplo, os fracassos escolares, que carecem cada vez mais de espaço dentro das práticas dos professores (COLOM, 2003). Além disso, como afirmado por Hoffman (2006), a escola atual (exigente, rígida e detentora do saber), não está de acordo com a realidade em que vivemos. Segundo autores como Colom (2003), Pechliye & Trivelato (2005), e Coll (2006), os professores devem construir o conhecimento educativo (teoria) ao mesmo tempo em que os

alunos constroem seus conhecimentos. Para isso, tanto a escola como seus professores, deverão estar abertos a mudanças. A escola deve ser um sistema dinâmico, suscetível à inovação, que leva em consideração a complexidade da realidade atual (COLOM, 2003).

Todo processo ensino aprendizagem depende do interesse dos sujeitos participantes, alunos, professores, comunidades escolares e demais fatores do processo. Assim, a aprendizagem se dá na coletividade, mas não perde de vista o indivíduo que é singular (contextual, histórico, particular, complexo). Com isso, é preciso compreender que o processo ensino-aprendizagem se dá na relação entre indivíduos que possuem sua história de vida e estão inseridos em contextos de vida próprios. Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem vai ocorrer através da relação entre sujeitos em permanente socialização de experiências e saberes (PROGED, 2007).

Tudo isso exige, dos professores, mudanças bastante complexas e de diferentes ordens. Rosa (2003), durante o ano letivo de 1987, ao analisar as práticas de alguns professores em uma nova abordagem de ensino, percebeu que esses professores possuíam uma resistência muito grande à mudança, se apegando a métodos e rotinas.

Para que o processo ensino aprendizagem ocorra, Vygotsky (1991) afirma que é necessário que o professor desafie o nível em que o aluno está, não desrespeitando seus conhecimentos e experiências anteriores, mas tendo um olhar para o futuro, para as capacidades que desenvolverá, possibilitando a socialização das experiências culturais acumuladas historicamente pela humanidade.

Como foi dito anteriormente, a aprendizagem é uma construção pessoal baseada em novas informações e em conhecimentos prévios, e para que os alunos construam seus próprios conhecimentos, é necessário que os professores reflitam e mudem suas práticas educacionais. Rosa (2003) e Pozo (2009) concordam que essas

mudanças requerem dos professores, reconstruir e reformatar a mente, e não apenas ampliá-la. É necessário, mudar as concepções dos docentes sobre o que é Ciência, o que é aprender e o que é ensinar. Finalmente, estes professores devem refletir sobre suas metas e objetivos na educação e o modo de avaliar o êxito destas.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem possibilita que os sujeitos – professor e alunos – se encontrem, troquem, socializem conhecimentos, experiências, afetos, histórias, sonhos e utopias. O professor sempre mediando com instrumentos pedagógicos e psicológicos. Os alunos respondendo e também sendo mediadores dos que ainda não conseguiram (PROGED, 2007).

É importante ressaltar que inovação não significa mudança, ou seja, muitas vezes os professores, visando a mudança de suas concepções, apenas inovam sua aula, mudando, por exemplo, a colocação das carteiras. A aula, deste modo, não deixa de ser tradicional. Para que o professor consiga realmente mudar suas concepções sobre o ensino, não há roteiros pré-determinados, é necessário que ele pratique a nova teoria de modo único, inédito e exclusivo, é preciso ousar, arriscar, expor-se, observar e refletir (ROSA, 2003).

Vygotsky (1989) afirma que o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois, aquilo que a criança faz hoje com o auxílio de um adulto ou de outra criança maior, amanhã estará realizando sozinha. Dessa forma, o autor enfatiza o valor da interação e das relações sociais no processo de aprendizagem.

Porém, se há expectativas de que os professores ofereçam esse tipo de oportunidade a seus alunos, devem ser dadas aos primeiros, oportunidades semelhantes. Isso não significa que os professores devam criar todo o currículo sozinhos, mas vale pontuar que currículos muito fechados e detalhados não deixam qualquer espaço para a criação e mudança dos docentes (PERRONE, 2009).

CONCEPÇÕES VARIADAS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Educação Matemática é campo de pesquisa interdisciplinar que utiliza conceitos e métodos tomados emprestados das outras ciências (CURY, 1994);

“Educação Matemática se faz na relação dialética entre o saber matemático e os fundamentos da Educação, incluindo aí conhecimentos de Pedagogia, Psicologia e Sociologia” (SANTOS, 1999).

“Educação Matemática ou Didática das Matemáticas é disciplina autônoma que trata de construir uma teoria dos sistemas didáticos, constituídos pelo saber matemático, os professores, os alunos e o meio no qual tem lugar à aprendizagem”. (resposta ao reducionismo do pensamento matemático que estabelece a certeza do ensino e da aprendizagem, centrados no professor) (CARNEIRO, 1999, p. 165).

O autor refere-se a diferentes concepções de Didática das Matemáticas: como campo complexo cujos problemas que não podem ser atacados de forma científica; como ciência, reduzida a aspectos específicos (por exemplo, o estudo do conhecimento, seus tipos de representação e crescimento; ou o estudo do comportamento na aprendizagem da Matemática, num enfoque cognitivista de como funciona a mente dos alunos) que exclui a influência do meio e do contexto sociocultural; e sugere o desenvolvimento de uma visão compreensiva da Educação Matemática, envolvendo investigação, desenvolvimento e prática, por meio de uma abordagem sistêmica (CURY, 1994).

“O objeto formal de pesquisa desta área é o “sentido das falas matemáticas”, que fundamentam as práticas de ensino, e, no momento em que este objeto se caracteriza, define e limita, a Educação Matemática adquire estatuto de prática científica” (SANTOS, 1999, p. 164).

“Educação Matemática é vista, por um lado, num sentido foucaultiano, como uma “posição de locução” a partir da qual é produzido um discurso

novo, novos saberes e novas verdades sobre Matemática, ensino e pesquisa, sobre o professor e sua formação; por outro, Educação Matemática é vista como um lugar de construção de novas identidades profissionais” (CARNEIRO, 1999).

O ENSINO DA MATEMÁTICA

De acordo com Neves e Carvalho (2007), a Matemática é um veículo para a construção de novas perspectivas e convicções e que colabora para que se conheça a realidade, a cultura e a sociedade. Ela ajuda as pessoas a serem mais conscientes e críticas, pois estas, na sua aprendizagem, descobrem mais sobre si mesmas, sobre a sua realidade e sobre o mundo. Tornam-se capazes de fazer melhores julgamentos e de tomar decisões. Aprendem a duvidar e a perguntar, a ouvir opiniões, compará-las e respeitar o direito de escolha de cada pessoa.

O que mais impressiona no ensino da matemática, é a metodologia utilizada. Na atualidade, professores ainda rendem-se aos processos tradicionalistas, e de forma muito abstrata, não dificultando, mas deixando de facilitar a aprendizagem dos alunos. Alguns professores insistem em reclamar que os conteúdos não têm aplicações, só que “... não existe ramo da matemática por abstrato que seja que não possa um dia ser aplicado aos fenômenos do mundo real” (LOBACHEVSKY apud BOYER, 1974 p.387), leva-se assim a uma conclusão de uma falta de interesse e/ou gosto de alguns professores por alguns conteúdos.

Aprender Matemática de uma forma contextualizada, integrada e relacionada a outros conhecimentos traz em si o desenvolvimento de competências e habilidades que são essencialmente formadoras, à medida que instrumentalizam e estruturam o pensamento do aluno, capacitando-o para compreender e interpretar situações, para se apropriar de linguagens específicas, argumentar, analisar e avaliar, tirar conclusões próprias, tomar decisões, generalizar e para muitas outras ações necessárias

à sua formação.(PCN, 2007 p.111)

Almeida (1993) acrescenta que ensinar Matemática sem explicitar a origem e as finalidades dos conceitos é contribuir para o insucesso escolar. Sendo um dos objetivos fundamentais da educação criar no aluno competências, hábitos e automatismos úteis, bem como desenvolver capacidades, ele diz ainda é urgente implementar uma moderna educação Matemática, a qual estará relacionada com programas e métodos de ensino – o professor deve saber o que ensinar, o modo como o fazer e o porquê do que ensina.

Para isso, os PCNs (2007) indicam a resolução de problemas:

A resolução de problemas é peça central para o ensino de Matemática, pois o pensar e o fazer se mobilizam e se desenvolvem quando o indivíduo está engajado ativamente no enfrentamento de desafios. Essa competência não se desenvolve quando propomos apenas exercícios de aplicação dos conceitos e técnicas matemáticos, pois, neste caso, o que está em ação é uma simples transposição analógica: o aluno busca na memória um exercício semelhante e desenvolve passos análogos aos daquela situação, o que não garante que seja capaz de utilizar seus conhecimentos em situações diferentes ou mais complexas.(PCN, 2007 p.112)

É necessário que o professor tenha o conhecimento com o qual está trabalhando, tenha a responsabilidade de fazer com que esse conhecimento ajude na formação de seu aluno, tornando-o um cidadão crítico, criativo e transformador da sua realidade. Para isso, “um dos ingredientes da personalidade do educador que ressalta aos olhos de suas plateias consiste no fato de ele ter de ser uma criatura verdadeira e consistente, saber sobre o que está falando e acreditar no que está dizendo.” (GIKOVATE, 2001 p.52).

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ATRAVÉS DA MÚSICA

A matemática e a música possuem histórias antigas e já se faziam presentes desde as primeiras civilizações. Os povos de diferentes épocas e culturas sempre fizeram uso destas duas áreas, em separado ou em conjunto. A relação entre a matemática e a música é bem mais antiga do que imaginamos, visto, por exemplo, que foi encontrado no ano de 1995, nos Alpes da Eslováquia, um osso de urso com idade entre 43000 a 82000 anos, que apresentava uma configuração de buracos capaz de produzir intervalos musicais de tons e semitons, elementos fundamentais da escala diatônica moderna. Esse achado emitia tais intervalos em virtude da distância entre o segundo e terceiro buracos ser duas vezes aquela existente entre o terceiro e o quarto, o que já demonstrava preocupações matemáticas quando de sua confecção (SANTOS, 1999).

Os pitagóricos observaram que notas diferenciadas por intervalos de oitava (de oito em oito notas) apresentavam certa semelhança, podendo ser definida como uma classe de equivalência, onde duas notas tornam-se equivalentes se o intervalo existente entre elas for um número inteiro de oitavas, podendo reduzir diferentes oitavas em apenas uma, possuindo notas equivalentes em todas as outras oitavas (ABDOUNUR, 2006, p.09).

A música cria um ambiente livre de tensões, facilita a sociabilização, cria um ambiente escolar mais abrangente e favorece o desenvolvimento afetivo. Na música, vários motivos são simultaneamente acionados: a audição, o canto, a dança, o ritmo corporal e instrumental da criação melódica – contribuindo para o desenvolvimento da pessoa e servindo para transformar o ato de aprender em uma atitude prazerosa no cotidiano do professor e do aluno. Há interação com o outro e consigo mesmo, capacidade de criar

e experimentar, dinamizar a aprendizagem de conteúdos formais do currículo da escola e trazer alegria ao ambiente escolar, estimulando a comunicação, a concentração, a capacidade de trabalhar e de se relacionar melhor em grupo (GRANJA, 2006).

O compositor Dom Shiltz ministrou uma palestra durante Comissão Nacional de Educação Musical, em Nashville, em 1990. Ele falou sobre educação musical e deu um depoimento sobre a importância da música em seus estudos durante o ensino médio.

Eu vou lhes contar sobre uma aula que eu tinha... apreciação musical. Eu realmente não pensava nela como uma aula. Achava que era um período em que cantávamos. Aprendíamos que o inglês mostra os pensamentos e sentimentos do compositor, que as canções são uma forma de comunicação. Aprendíamos história através das canções da nação. Foi melhor que qualquer aula de história da minha vida. Aprendíamos Matemática, descobríamos os relacionamentos entre as partes e que a composição seguia regras matemáticas. E aprendíamos a ouvir; se não 20 escutamos, não conseguimos aprender. Essa apreciação da música interligou todos os meus estudos. (CAMPBELL; CAMPBELL; DICKINSON, 2010, p.139-140)

Gardner (1994, p. 98) revela especial atenção às relações entre as competências matemática e musical. Diz que para a sabedoria popular, essas áreas encontram-se intimamente ligadas. Há elementos claramente musicais, quando não de “alta matemática” na música: estes não deveriam ser minimizados. “Para apreciar a função dos ritmos no trabalho musical o indivíduo deve ter alguma competência numérica básica. [...]” O meu palpite é que estas analogias provavelmente podem ser encontradas entre duas quaisquer inteligências e que, de fato, um dos grandes prazeres em qualquer área intelectual se deve a uma exploração do seu relacionamento com outras esferas da inteligência.

Segundo Giovanni e Castrucci (2009), a música pode ser uma ferramenta para o ensino da Matemática, e para alguns alunos que percebem a Matemática de forma abstrata e confusa, ela se torna claramente compreensível através da música. Por exemplo, ao iniciar o estudo de frações, poderia ser trabalhada uma canção simples como “Parabéns a você”. Ao cantar a canção um grupo bate palmas a cada sílaba, nas sílabas. Outro grupo bate palmas no primeiro tempo de cada compasso, outro no primeiro e no terceiro tempos, um quarto grupo bate palmas oito vezes em cada compasso. Assim, os alunos poderão comparar o todo, a metade, o quarto e o oitavo e estabelecer uma relação. Nesse caso, a relação matemática existente em uma canção é mais facilmente compreendida e se torna menos abstrata.

Alguns dos conteúdos matemáticos mais presentes na relação com a música, em especial com as escalas musicais, são as frações e as proporções. As frações são trabalhadas inicialmente no quinto ano e seguem aparecendo nos programas, mesmo que indiretamente, até o fim do Ensino Fundamental. É um conteúdo de difícil compreensão, que exige algum nível de abstração, por isso os alunos em geral apresentam dificuldades (GRANJA, 2006).

A música é uma atividade extremamente lúdica. Possibilita a potencialização de capacidades criativas e inovadoras. Utilizar-se desse recurso tão presente em nosso meio facilitará a aprendizagem e poderá garantir aulas mais atrativas e dinâmicas além de promover certa empatia entre aluno e professor (BIEMBENGUT, & HEIN, 2011).

Em algumas escolas públicas uma parcela de professores já vem adotando essa prática, que consiste em utilizar-se da música para memorizar fórmulas ou conceitos matemáticos, uma canção bastante usada refere-se a tabela trigonométrica dos ângulos notáveis, conforme disposto no trabalho de Granja (2006):

Um, dois, três
Três, dois, um

Tudo sobre dois
Você põe a raiz no três e no dois
A tangente é diferente agora é sua vez
Raiz de três sobre três, um, raiz de três.

TABELA 1: Tabela trigonométrica

Ângulos	30	45	60
Seno	$\frac{1}{2}$	$\frac{\sqrt{2}}{2}$	$\frac{\sqrt{3}}{2}$
Cosseno	$\frac{\sqrt{3}}{2}$	$\frac{\sqrt{2}}{2}$	$\frac{1}{2}$
Tangente	$\frac{\sqrt{3}}{3}$	1	$\sqrt{3}$

Fonte: Granja (2006)

A canção é adaptada da música popular infantil natalina “*Dingombel Dingombel*”, e tendo em vista que a tabela trigonométrica dos ângulos notáveis é essencial para os problemas da trigonometria, memorizá-la através da música pode ser eficiente.

Faz-se importante que o professor motive os alunos a demonstrarem suas habilidades musicais e criativas, propondo atividades em que os educandos tenham a liberdade de construir e se expressar. Exemplificando, os alunos poderão criar canções com o que aprenderam sobre os conteúdos trabalhados, fazer paródias e determinar ritmos. Dessa forma, o professor poderá descobrir talentos ou destaques que na maioria das vezes o ensino rígido da matemática podem ocultar (GRANJA, 2006).

CONCLUSÃO

Em 2008, as Leis de diretrizes e bases da educação no Brasil sofreram mudanças e a nova legislação apontou o ensino da música como teor obrigatório nas escolas de todo o país. Desde então as escolas públicas e privadas tem buscado se adaptar e incorporar a música no currículo escolar.

Por meio da literatura analisada ao longo

desse trabalho, foi possível vislumbrar que com a Música é possível aprender Matemática de forma mais leve e divertida, sendo eficaz utilizá-la como ferramenta para dinamizar as aulas e desenvolver competências e habilidades necessárias para aprender conteúdos matemáticos, tais como a memorização, concentração, raciocínio, assim como o desenvolvimento de suas capacidades criativas.

REFERÊNCIAS

- ABDOUNUR, Oscar João. **Matemática e Música: Pensamento Analógico na Construção de Significados**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora. (Coleção ensaios transversais). 2006.
- BIEMBENGUT, Maria Sallet. HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. 5. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.
- ALMEIDA, L. S. **Ensino-Aprendizagem da Matemática Recuperação de alunos com baixo desempenho**, Didáxis: Braga, 1993.
- BOYER, Carl Benjamin. **História da Matemática**. São Paulo. Edgard Blücher, 1974.
- CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e Aprendizagem pro meio das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre, Artmed, 2010.
- CARNEIRO, Vera Clotilde. **Profissionalização do professor de Matemática: limites e possibilidades para a formação inicial**. Tese de Doutorado em Educação- PPG-PUCRS, Porto Alegre, 1999.
- COLOM, A. J. **As possibilidades educativas da teoria do caos: a construção do conhecimento**. In: A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, pág. 131-181, 2003.
- CURY, Helena. **As concepções de Matemática dos professores e suas formas de considerar erros dos alunos**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS Porto Alegre, 1994.
- FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GIKOVATE, Flávio. **A arte de educar**. Curitiba: Nova Didática, 2001.
- GIOVANNI, José Ruy; CASTRUCCI, Benedicto. **A conquista da Matemática 7º ano**. 1. ed. São Paulo, FTD, 2009.
- MACEDO, L. de. Competências para Ensinar. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, v.6, n. 23, ano VI, p.12-15, set/out. 2002.
- NEVES, M. do C., CARVALHO, C. **A importância da Afetividade na aprendizagem da Matemática em Contexto Escolar: um estudo de caso com alunos do 8º ano**, Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a07.pdf>, consultado em 17 Jan 2015.
- PCN, Ensino Médio; **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>> acesso em 02 de Fev, 2015.
- PECHLIYE, M. M. & TRIVELATO, S. L. F. Sobre o que os professores de Ecologia refletem quando falam de suas práticas. In: **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**. Belo Horizonte, MG: FaE, Faculdade de Educação, UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, v.7, n.2, p.01-16, dez. 2005.
- PERRONE, V. Desvendando a aprendizagem: o que as diversas abordagens esclarecem sobre as diferentes maneiras de aprender. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, v.13, n.49, ano XIII, p.16-19, fev./abril. 2009.
- SANTOS, Neide. Estado da Arte em Espaços Virtuais de Ensino e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Florianópolis, no 4, Abril 1999.

A ARTE DE EDUCAR NA ÁREA DA SAÚDE: EXPERIÊNCIAS COM METODOLOGIAS ATIVAS

Dafylla Kelly Silva Oliveira¹

Viviana do Socorro Maciel Quaresma²

Jane de Almeida Pereira³

Emmanuel Ribeiro Cunha⁴

RESUMO

A educação e a saúde são áreas interligadas, dessa forma, analisar as concepções de educação, assim como os seus aspectos históricos e conceituais na área da saúde nos possibilita discutir os paradigmas e as práticas educativas a partir de múltiplos olhares, reconhecendo a importância das transformações e inovações metodológicas nessa área, a exemplo da problematização e das metodologias ativas, as quais fomentam uma aprendizagem participativa, crítico e reflexiva, voltada a construção de saberes, à transformação social. Nesse sentido, o presente artigo objetiva contribuir para a discussão sobre a educação problematizadora no ensino e serviço em saúde, tendo por base vivências no SUS e relatos de experiências com metodologias ativas em que um dos principais resultados é a reflexão dos profissionais acerca da sua prática, em especial na educação na/em saúde, bem como o reflexo nas mudanças no cuidado em saúde, em especial na otimização do SUS.

Palavras-chave: Ensino em saúde; Educação em saúde; Concepção problematizadora; Metodologias ativas.

ABSTRACT

Education and health are interconnected areas, thus analyzing the conceptions of education, as well as its historical and conceptual aspects in health allows us to discuss the paradigms and educational practices from multiple perspectives, recognizing the importance of the transformations and methodological innovations in this area, such as the questioning and active methodologies, which promote participatory learning, critical and reflective, focused on building knowledge, social transformation. In this sense, this article aims to contribute to the discussion on the problem-based education in education and health service, based on experiences in the SUS and reports of experiences with active methods in which one of the main results is the professionals' reflection about their practice especially in education in / health as well as reflecting the changes in health care, especially in SUS optimization.

Key words: Health education; Health education; Problem-based conception; Active methodologies.

1. Farmacêutica; Mestranda em Ensino em Saúde na Amazônia - Universidade do Estado do Pará (UEPA)

2. Enfermeira; Mestranda em Ensino em Saúde na Amazônia - Universidade do Estado do Pará (UEPA).

3. Nutricionista; Mestranda em Ensino em Saúde na Amazônia - Universidade do Estado do Pará (UEPA).

4. Prof. Dr. em Educação, Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma reflexão acerca da articulação entre educação e saúde, associando as diferentes dimensões da educação “em” saúde e educação “na” saúde, assim como as experiências e reflexões das autoras acerca de vivências com metodologias ativas no ensino.

A educação em saúde inclui várias dimensões. Uma delas é a educação na saúde que aborda a formação de profissionais de saúde, outra abordagem é a educação permanente destes profissionais, realizada a partir da problematização do cotidiano na prática profissional e também temos a educação em saúde voltada à população. Assim, cada uma dessas abordagens tem sua historicidade, concepções pedagógicas e metodologias características, mas geralmente estão interligadas.

Historicamente, tanto a saúde como a educação sofrem influências de acordo com o contexto econômico, político e cultural da sociedade, e aspectos de dominância sempre se fazem presentes. A pedagogia tradicional é um exemplo, pois se faz presente tanto na formação dos profissionais de saúde, como na educação permanente e na educação em saúde voltada para a população. Sendo uma pedagogia baseada na transmissão de informações e o aluno um ser passivo, esta abordagem favorece a manipulação e manutenção do poder.

Apesar de ainda predominar o modelo tradicional, após críticas e sistematização de novas concepções de educação, na saúde tem tido destaque a pedagogia da problematização, com uma abordagem crítico-reflexiva, participativa, reconhecendo o aluno como um sujeito ativo no processo educativo. Essas novas concepções orientam a educação popular em saúde, as metodologias ativas de ensino aprendizagem entre outras inovações pedagógicas na área da saúde.

Desse modo, este artigo objetiva contribuir para a discussão sobre educação e saúde e as metodologias ativas, apoiando-se em uma revisão de literatura e a partir de vivências concretas na formação de profissionais de saúde. Nessa

perspectiva, o trabalho apresentará uma breve abordagem teórica sobre os múltiplos olhares da prática educativa, assim como uma breve abordagem sobre educação em saúde, educação permanente e educação na saúde. E por fim um relato reflexivo das vivências das autoras com metodologias ativas.

OS MÚLTIPLOS OLHARES DA PRÁTICA EDUCATIVA

A educação permeia direta ou indiretamente a vida de todos, pois a cada momento o ser humano desenvolve os pilares educativos - ser, conviver, fazer, saber-, em um contínuo processo de aprendizagem com o outro. Não existe uma educação melhor que outra, elas se complementam e se enriquecem. E quando contextualizadas estabelecem uma maior relação entre indivíduo-sociedade (BRANDÃO, 1994; LIBANEO, 2007).

A educação segundo Brandão (1994) “é o próprio modo de vida da sociedade, estabelecidos pela troca de saberes”, em que cada sociedade tem seu saber, bem como um tipo específico de educação a ser formada, daí a educação ser considerada a partir da realidade humana, por meio da observação, do convívio, dos símbolos, das culturas, entre outros.

Libâneo (2007) discute que para compreendermos a educação faz-se necessário remeter-se ao processo etimológico, na concepção histórico-social, a partir de linhas de discussão de vários campos do saber. O direcionamento dado a educação se dará, dependendo do ponto de vista, ora como instituição social, ora como processo de escolarização.

Na compreensão da educação não se pode distanciá-la das representações, significados, práticas, entre outros aspectos fundamentais para sua compreensão, tais como a ideologia e a cultura. O educando pode ser um perpetuador de ideias pré-estabelecidas ou fomentador de ideias a serem construídas; o educador pode representar a construção do conhecimento (transformação social) ou mesmo a repetição do conhecimento

(mantedor da exclusão/desigualdade social). A educação pode ser tanto livre quanto imposta, na primeira como um saber comum a todos coletivamente, na segunda a partir do saber controlado e perpetuador das relações de poder. (BRANDÃO, 1994; LIBÂNEO, 2007).

A educação formal se dá pela sistematização do saber, por meio das teorias pedagógicas, compreendendo regras, personagens (educando, educador), entre outros elementos para o seu desenvolvimento. A educação é produzida, praticada e reproduzida continuamente. Vive-se constantemente a educação ora ensinando, ora aprendendo, isso não quer dizer que foi refletida criticamente. Nesse sentido, a educação representa também um caminho de propagação de crenças e valores ao longo das gerações (BRANDÃO, 1994).

Libâneo (2007) discute sobre as várias concepções de educação. Nesse contexto a concepção naturalista é considerada inatista, baseada no biológico e psicológico, sem transformação; a pragmática corresponde à correlação do indivíduo ao meio social, em que a educação é o próprio processo de desenvolvimento; a espiritualista faz referência ao aperfeiçoamento do processo inteiro; a culturalista tem por base a cultura, a transmissão de valores e aprendizados culturais; a ambientalista considera como eixo norteador o ambiente externo para a atuação educativa, perpetuado por gerações, destacando-se nessa o behaviorismo, a educação por meio do comportamento; e na interacionista verifica-se a influência psicológica e biológica na educação, com interação indivíduo e meio social.

Outra concepção é a histórico-social, a qual tende mostrar a educação com o foco nas relações sociais, de forma a desenvolver uma educação mutável, não voltada aos interesses das relações de poder, crítica e questionadora da atual realidade, considerando a promoção e desenvolvimento integral do indivíduo. Assim, a educação tem um foco: o contexto social, em que o conceito de educação é direcionado ao processo educativo, prática educativa e atividade educacional, bem como aos cuidados, ao desenvolvimento dos educandos a partir de

seu meio social. (LIBÂNEO, 2007).

Nessa perspectiva, Brandão (1994) afirma que existe a necessidade de uma educação para todos, com compromisso social, em que os interesses individuais sejam vencidos pelo coletivo. Uma transformação para todos e com todos, que os governantes desenvolvam a política para a melhora da população, da sociedade como um todo.

Portanto, ao reconhecer a complexidade da educação e suas diferentes concepções, é importante ressaltar que a necessidade dessa educação com compromisso social deve abranger também a área da saúde, em todas as dimensões discutidas neste trabalho.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO BRASIL

A saúde, enquanto campo do saber, ao longo da história se articulou com a educação, pois percebeu que apenas técnicas apuradas de diagnósticos, procedimentos cirúrgicos e tratamentos não conseguiam dar uma resposta adequada às questões de saúde da população. Assim, a saúde começou a buscar também os saberes da educação como um importante aliado para superar os problemas de saúde.

O conceito atual de educação em saúde que predomina no discurso é:

Educação em saúde como um processo teórico-prático que visa integrar os vários saberes: científico, popular e do senso comum, possibilitando aos sujeitos envolvidos uma visão crítica, uma maior participação responsável e autônoma frente à saúde no cotidiano (GAZZINELLI et al, 2006, p. 19).

No entanto, esse conceito vem sendo modificado ao longo da história do Brasil. Durante muito tempo, a educação em saúde no Brasil foi denominada educação sanitária, e o objetivo

principal eram as orientações sobre normas de higiene para prevenir doenças infecciosas e parasitárias e controlar epidemias. Assim, as ações eram para intervir e disciplinar os hábitos da população, constituindo-se em uma abordagem que desconsiderava questões sociais, econômicas e culturais, dessa forma a saúde era interpretada como de responsabilidade individual (GAZZINELLI et al, 2006).

Nesse contexto, as primeiras ações de educação em saúde voltadas para as classes populares tiveram como objetivo principal combater as epidemias de febre amarela, varíola e peste que ameaçavam a exportação do café e demais interesses econômicos do período. Por conseguinte, as práticas de saúde eram autoritárias, com imposição de normas e medidas de saneamento (SILVA, MENEZES, PEREIRA e MIALHE, 2010). Tal fato nos faz refletir acerca das ações em saúde realizadas hoje, que muitas vezes não difere deste momento histórico relatado.

A análise desse período histórico se faz importante porque é do modelo sanitário cuja ênfase está na transmissão de normas e regras comportamentais, que emerge a base que ainda sustenta a maioria das práticas educativas nos tempos atuais. De central importância neste modelo é a idéia de que o conhecimento científico é o único a dar respostas efetivas à saúde do indivíduo e da coletividade (GAZZINELLI et al, 2006, p.20).

Nas primeiras décadas do século XX chamaram atenção as campanhas sanitárias e a expansão da medicina preventiva para as regiões mais afastadas com a criação do Serviço Especial de Saúde Pública (SESP). Essas ações também tinham formato autoritário, tecnicista e biologicista, em que as classes populares eram tratadas como incapazes de iniciativas próprias (GOMES e MERHY, 2011).

Gazzinelli et al.(2006) discute que no final do século XX surgiu uma das principais

mudanças no discurso da ação educativa, pois perde força o paradigma das mudanças de hábito por meio da informação para o paradigma das ações educativas com participação, mas ainda assim a concepção intervencionista voltada para endemias continuava predominante.

Assim, Vasconcelos (2007) também ressalta que diferentes concepções e práticas marcaram a história da educação em saúde no Brasil, no entanto até a década de 70 predominou um tipo de educação voltada para imposição de normas e comportamentos considerados corretos pelas elites políticas e econômicas do país. É a partir da década de 70 que emergem novas experiências de educação em saúde, como a educação popular.

A educação popular critica a concepção prevalente por muitos anos na educação em saúde no Brasil, a concepção positivista, que vê a educação em saúde de forma reducionista, na qual as práticas são prescritivas de comportamentos ideais e distantes da realidade dos indivíduos, os quais são considerados passivos das intervenções, geralmente preconceituosas, coercitivas e punitivas (PEDROSA, 2007).

Abordagem inspirada nos conceitos sistematizados por Paulo Freire, após ampla produção de conhecimentos e práticas na área da saúde surgiu o termo educação popular em saúde (GOMES e MERHY, 2011). Nesse contexto “afirma-se a educação em saúde como prática na qual existe a participação ativa da comunidade, que proporciona informação, educação sanitária e aperfeiçoa as atitudes indispensáveis para a vida” (BRASIL, 2007, p. 13).

Nesse contexto verifica-se a presença de diferentes práticas de educação em saúde no país, que também se relacionam com as diferentes concepções do processo saúde-doença existentes.

Após a implantação do SUS, há diferentes movimentos articulando-se ao mesmo tempo, ou seja, ainda permanece a educação tradicional, centrando o poder nas mãos do profissional de saúde, e a educação popular, que no início era considerada como método alternativo de prática educativa. Mas a educação

popular sai enfim da margem da sociedade e incorpora outras práticas e espaços educativos, na busca do empoderamento por parte da comunidade, baseando-se no encorajamento e apoio, para que as pessoas e grupos sociais assumam maior controle sobre sua saúde e suas vidas. (SILVA, MENEGHIM, PEREIRA e MIALHE, 2010, p.2547).

Outra dimensão da educação em saúde é a educação permanente, que expressa a necessidade de que os trabalhadores de saúde que já atuam no SUS também continuem em formação, para atualização e reorientação das práticas. Ao reconhecer essa necessidade, muitos locais organizam uma série de capacitações e treinamentos em serviço, na maioria das vezes também reproduzindo a formação baseada apenas na transmissão de informações.

No entanto, a Educação Permanente em Saúde, que também tem influência da pedagogia problematizadora é a opção político-pedagógica já instituída no âmbito do SUS para orientar a formação dos trabalhadores da saúde. Assim, a Política de Educação Permanente em Saúde foi elaborada e implantada pelo Ministério da Saúde em 2004 e ainda se constitui num desafio a sua efetivação na prática (FIOCRUZ, 2014).

O coração da Política de Educação Permanente em Saúde é potencializar mudanças nos processos de trabalho, transformando o exercício profissional e a organização do trabalho a partir da problematização de questões oriundas da própria prática (FIOCRUZ, 2014, p. 13).

Assim, entende-se que dependendo do momento histórico e das dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais e das concepções de saúde e doença temos práticas de educação em saúde diversas. Cada uma tem sua importância, assim como objetivos e ideologias característicos. Dessa forma, no momento atual faz-se necessário um processo educativo – tanto na formação dos profissionais de saúde, como no cotidiano dos serviços e na educação em saúde para a população

– que valorize os saberes populares, que respeite a autonomia, que incentive o diálogo e a participação, pois esse sim, pode favorecer uma aprendizagem significativa, que problematiza a realidade e busca formas coletivas de superação.

EDUCAÇÃO NA SAÚDE NO CONTEXTO DO SUS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Ao falar-se de educação na saúde relacionado ao Sistema Único de Saúde (SUS) faz-se necessário compreender o processo educativo que vem sendo desenvolvido na área, considerando aspectos históricos, conceituais e abordagens pedagógicas praticadas.

Neste artigo utilizamos o conceito do Ministério da Saúde, em que educação na saúde “consiste na produção e sistematização de conhecimentos relativos à formação e ao desenvolvimento para a atuação em saúde, envolvendo práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientação curricular” (BRASIL, 2009, p. 22).

Ao analisar-se a educação na saúde atual percebe-se que tal visão perpetuou-se ao longo dos anos, mantendo um ensino voltado a conteúdos a serem transmitidos, repassados, como se a aprendizagem do educando dependesse apenas do fator cognitivo (SOUZA, 2011).

A educação na saúde ao longo da história perpassa por um contexto de verticalização do saber, expressos em ações sanitárias, cuja base era a medicina curativa. O interesse de formar inquietações, inovações metodológicas ou mesmo transformações sociais tornavam-se secundarizados nesse contexto (SOUZA, 2011).

Historicamente, a educação dos profissionais da saúde baseia-se no modelo flexneriano dos cursos médicos, que enfatiza os aspectos biológicos, fragmenta o saber, fortalece a dicotomia entre teoria e prática e desconsidera as necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS) (SOBRAL & CAMPOS, 2012, p. 209).

O método pedagógico adotado ao longo dos anos foi o tradicional, em que a principal característica centra-se nas ideias, ou seja, no recebimento de informações. O ensino é expositivo, realizado pela transmissão. Na saúde é visualizado pela educação vertical e hierárquica, refletindo em uma formação individualista e pouco cooperativa. (SOBRAL & CAMPOS, 2012)

Souza (2011) afirma que o método tradicional de ensino ganha ênfase após a revolução industrial, no século XIX, funcionando como ferramenta burguesa de manipulação e detenção de poder. A educação foi visualizada para ofertar conhecimentos básicos para o funcionamento do trabalho no sistema capitalista vigente, além de disciplinar e pacificar as massas populares.

No nível individual a aprendizagem é feita por absorção, memorização, formando um sujeito passivo, distanciando-o da relação teoria e prática, da problematização da realidade. No nível social contribui para o conformismo, individualismo, descompromisso com a realidade e manutenção das desigualdades sociais (BORDENAVE, 1983).

As críticas a pedagogia tradicional iniciam-se no século XX, exigindo-se uma formação que valorize o educando como sujeito social e político, ganhando ênfase na década de 60 em meio às lutas políticas. Nos anos 80, movimentos educacionais e na saúde intensificam as discussões acerca do ensino-aprendizagem, sendo Paulo Freire um dos maiores idealizadores de uma educação proativa, fomentando as discussões com a pedagogia da problematização. (SOUZA, 2011)

A pedagogia da problematização parte da premissa de que o aluno precisa ser participante, ativo, crítico-reflexivo, em que identifique problemas, a fim de resolvê-los, a partir de uma educação voltada à realidade do mesmo. No nível individual observa-se uma formação ativa, motivadora, lúdica e a cooperação. No nível social tem-se o conhecimento da sua realidade, resolutividade, desenvolvimento

integral, criatividade, criticidade, inquietude (BORDENAVE, 1983).

Articular saberes, dentro dos diversos cenários de aprendizagem, proposto pelo SUS, é contemplar o engendramento do ensino-serviço, teoria-prática e ação-reflexão-ação, na educação e orientação da formação para atuar na integralidade da atenção à saúde, na construção de vínculos nas relações entre profissionais e usuários na superação do modelo centralizador persistente (existente) até os dias atuais. (LUCHESE, 2010, p.1)

O método tem ênfase no diálogo, por meio da troca de saberes, no desenvolvimento da aprendizagem pelo pilar educativo “fazer”, mediante a realidade do sujeito. Para Sobral & Campos (2012), “a metodologia ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado”.

O desafio no cenário educacional na saúde é fornecer condições de um espaço democrático, dialógico, de trocas de saberes e experiências, ou seja, atuar no sentido de suprir as necessidades e os desafios atuais na formação. O desenvolvimento de uma educação mais inovadora propicia ambientes mais prazerosos e críticos de ensino-aprendizagem, em um processo de transição de uma educação técnica para uma educação proativa/dialética. (ARAÚJO, 2013).

Nessa ótica, podemos sugerir que a continuidade da concepção tradicional na formação dos profissionais resulta na reprodução da educação em saúde discutida no tópico anterior, ou seja, sem formarmos profissionais com autonomia, críticos, reflexivos e comprometidos com a saúde coletiva, tampouco conseguiremos modificar as práticas de educação em saúde voltadas para a população.

EDUCAÇÃO NA SAÚDE: PROBLEMATIZANDO AS VIVÊNCIAS

Neste tópico serão apresentadas duas vivências de educação na saúde, voltada para formação de trabalhadores e que utilizaram metodologias ativas. A primeira aborda a formação de preceptores a partir de um curso de pós - graduação e a segunda discute sobre um curso de aperfeiçoamento para agentes comunitários de saúde, auxiliares e técnicos de enfermagem, na lógica da educação permanente em saúde.

A ARTE DE ENSINAR NA PRECEPTORIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE METODOLOGIAS ATIVAS NA SAÚDE

A experiência vivenciada no curso de Especialização em Educação na Saúde para Preceptores do SUS é uma reflexão crítica acerca da Educação na Saúde, em especial das práticas de preceptoria em saúde, voltadas ao Sistema Único de Saúde (SUS). Assim, o profissional preceptor, conforme Glossário do Ministério da Saúde é conceituado como:

Profissional de saúde com função de supervisão docente-assistencial por área específica de atuação ou de especialidade profissional, dirigida aos profissionais de saúde com curso de graduação, e mínimo de três anos de experiência em área de aperfeiçoamento ou especialidade ou titulação acadêmica de especialização ou de residência, que exerçam atividade de organização do processo de aprendizagem especializado e de orientação técnica aos profissionais ou estudantes, respectivamente em aperfeiçoamento ou

especialização ou em estágio ou vivência de graduação ou de extensão (BRASIL, 2009, p. 35).

Nessa experiência, o emprego de metodologias ativas vem a reafirmar a formação superior na saúde, em especial no desenvolvimento de competências voltadas a educação na saúde e a educação em saúde, de forma interativa, lúdica, baseada no diálogo, na construção de saberes e na transformação social.

O objetivo dessa formação é, entre outros, o de demonstrar a magnitude da associação das metodologias ativas na educação na/em saúde, em especial no desenvolvimento da mesma pela preceptoria, a partir de uma educação problematizadora, tendo como foco uma formação significativa, multiprofissional.

O presente relato descreve a experiência vivenciada enquanto docente do curso de Especialização em Educação na Saúde para Preceptores do SUS, do Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa, na cidade de Belém-PA, no ano de 2014. Tal educação é desenvolvida por meio de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, baseada na pedagogia problematizadora, sob inspiração de idealizadores como Paulo Freire.

Trabalhar com metodologias ativas na docência é permitir ao discente a reflexão crítica acerca da atuação na saúde, suas práticas de educação na/em saúde. É observado também maior aprimoramento da formação superior em saúde por meio do projeto aplicativo realizado pelos discentes. O envolvimento é ativo dos participantes, fomentando-se desenvolver práticas pedagógicas inovadoras na saúde e vivência de aprendizagem lúdica, construtiva e crítica acerca das práticas educativas em saúde no Sistema Único de Saúde.

A experiência em se trabalhar com metodologias ativas vem a somar e fomentar reflexões teóricas e práticas na docência superior em saúde, a fim de construir um ensino-aprendizagem voltada a formação crítica e reflexiva, que propicie um perfil de profissional autônomo, criativo, capaz de intervir na resolução dos problemas, na construção de sua cidadania.

FORMAÇÃO NO SUS: VIVENCIANDO O “CAMINHOS DO CUIDADO”

Este tópico aborda uma experiência como tutora no curso caminhos do cuidado, o qual objetivou a formação de Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e auxiliares e técnicos de enfermagem (ATenfs) atuantes na Estratégia Saúde da Família abordando o tema saúde mental, crack, álcool e outras drogas. As turmas vivenciadas ocorreram em municípios da região de saúde Bico do Papagaio, estado do Tocantins, no ano de 2014.

O curso caminhos do cuidado foi um projeto nacional e teve como concepção pedagógica a educação permanente em saúde, que de acordo com o Ministério da Saúde consiste em:

Ações educativas embasadas na problematização do processo de trabalho em saúde e que tenham como objetivo a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, a reorganização da gestão setorial e a ampliação dos laços da formação com o exercício do controle social em saúde (BRASIL, 2009, p. 22).

O curso foi construído em conjunto pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e o Grupo Hospitalar Conceição. Em cada estado ele foi coordenado pelas escolas técnicas do SUS. Todos os tutores selecionados participaram de uma formação, na qual foram abordados e discutidos os conteúdos do curso, assim como as metodologias ativas de aprendizagem, a problematização, seguindo a lógica da educação permanente em saúde. Dessa forma, predominou a utilização de metodologias ativas na abordagem dos conteúdos, como uma forma de sensibilização de todos os participantes para a metodologia do curso.

Após a etapa presencial, a formação continuou por meio do Ensino a Distância (EAD), em que foi possível aos tutores compartilhar experiências numa comunidade de práticas e neste espaço havia um orientador de aprendizagem para acompanhamento, sendo um espaço virtual que funcionou na perspectiva da educação permanente.

Cada turma do curso teve uma carga horária de 40 horas em atividades presenciais, divididas em 5 encontros, sendo 1 por semana. E mais 20 horas em atividades de dispersão realizadas nos territórios de atuação de cada ACS ou ATenfs, as quais eram compartilhadas nos encontros seguintes.

Mitre et al. (2008, p. 2141) afirma que “a educação deve ser um ato coletivo, solidário, comprometido – um ato de amor e uma atitude de compaixão – que não pode ser imposto e nem deixado à própria sorte”. Nesse sentido de educação é que o curso “Caminhos do cuidado” percorreu. Uma proposta inovadora, com metodologias ativas e que contribuiu para tornar a temática trabalhada mais leve e instigante.

Em todos os encontros vivenciados as metodologias incluíram principalmente dinâmicas, vídeos, trabalhos em equipe, dramatizações, mapeamentos e rodas de conversa. Foi possível notar claramente a efetividade destas metodologias em cada encontro do curso, em que os ACS e ATenfs passaram a se sentir atores protagonistas do processo de ensino aprendizagem, refletindo sobre suas práticas, compartilhando saberes e discutindo situações a partir da problematização da realidade que vivenciam.

A partir dos relatos dos alunos, foi destacado nessas metodologias a importância da troca de saberes, da oportunidade de participar, de emitir sua opinião, de refletir sobre sua prática e de aprender sempre mais para que possam levar para seu território os novos conhecimentos. Portanto, foi possível perceber a coerência deste curso com a lógica da Educação Permanente, pois a realidade foi problematizada e a partir dos temas estudados os participantes relataram a necessidade e o compromisso de produzir a

mudança no cotidiano do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual cenário histórico do país, o presente artigo discute e reconhece a importância das práticas de educação “na/em” saúde para a reorientação dos serviços de saúde pública, uma vez que percebe que apenas a disponibilização de informações em saúde, como é visto diariamente nos meios de comunicação em massa e nos vários impressos produzidos, não é suficiente para a superação dos problemas de saúde.

Sugere-se que a educação no âmbito da saúde seja um espaço de trocas de saberes, experiências, em que os profissionais da saúde estejam voltados a otimização dos serviços e ensino em saúde, valorizadas por gestores comprometidos e co-responsáveis nesse processo.

A educação em/na saúde tem por base métodos educacionais e modelos de saúde conservadores, em que se expressa a verticalização do saber, a medicina curativa, dentre outras características que vem refletindo na formação individualista e competitiva do saber.

As mudanças educacionais na saúde tem implicações no ensino-aprendizagem. A pedagogia da problematização surge enquanto método pedagógico que favoreça a participação ativo, crítico-reflexiva, com constante inquietação e otimização de mudanças sociais. No método a ênfase é no diálogo e na troca de saberes.

A concepção problematizadora associada as MA de ensino-aprendizagem criam condições necessárias aos desafios não só da atual formação superior em saúde, mas também ao contexto e necessidades do SUS, com a educação permanente em saúde. A inovação, a ludicidade, a criticidade, dentre outros favorece um espaço de ensino-aprendizagem mais proativo. Educar significa envolver representações, significados, práticas, entre outros aspectos do cotidiano sócio-cultural.

A educação problematizadora contribui com novos conhecimentos e fomenta a ânsia de

trabalhar novos saberes, numa troca continua de experiências entre profissionais, usuários, estudantes, enfim por todos os atores que direta ou indiretamente estão vinculados ao cotidiano da saúde, em especial ao SUS.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. H. R. **Análise da Produção Científica Brasileira sobre as Metodologias Ativas de Aprendizagem na Área de Saúde**. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. Maceió, 2013. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/famed/posgraduacao/ensinonasaudetrabalhosacademicos/producao2013/sandrahelenariosdearaujoanalisedaproducao-cientifica-brasileira-sobre-as-metodologias-ativas-de-aprendizagem-na-area-de-saude>>. Acesso: em 20 AGO. 2014.

BORDENAVE, J. E.D. Alguns fatores pedagógicos. **Revista Interamericana de Educação de Adultos**, vol. 3, Tradução: Maria Thereza Grandi. Brasília, 1983.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é Educação**. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde: 2009.

FIOCRUZ. **Formação de facilitadores de educação permanente em saúde**. Rio de Janeiro: EAD/Ensp, 2014.

GAZZINELLI, M.F.C. et al. **Educação em saúde**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

GOMES, L.B; MERHY, E.E. Compreendendo a Educação Popular em Saúde: um estudo na literatura brasileira. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.27, n.1, p.7-18, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo>>

br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011000100002>. Acesso em 02 ago 2014.

LIBÂNEO, J. Carlos. Os significados da Educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 69-83.

LUCCHESI, R.; VERA, I.; PEREIRA, W. R. As políticas públicas de saúde - SUS - como referência para o processo ensino-aprendizagem do enfermeiro. **Rev. Eletr. Enf.** 2010. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v12/n3>>. Acesso: 03 ago. 2014.

MITRE, S.M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, sup.2, p.2133-44, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232008000900018&script=sci_arttext>. Acesso em 12 jan 2015.

PEDROSA, J.I.S. Educação Popular no Ministério da Saúde: identificando espaços e referências. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério

da Saúde, 2007. p. 13-17.

SILVA, C.M.C.; MENEGHIM, M.C.; PEREIRA, A.C.; MIALHE, F.L. Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, n.5, p.2539-50, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000500028>. Acesso em 12 jan 2015.

SOBRAL F. R; CAMPOS C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. v. 46, n. 1. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid>>. Acesso: em 10 ago. 2014.

SOUZA, S.M.F. **A produção de artes visuais e as novas tecnologias**. Porto alegre 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle>>. Acesso: 05 ago. 2014.

VASCONCELOS, E.M. Educação Popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. p. 18-29.

UM OLHAR SOBRE ATUAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DA CIDADE DE ARAGUATINS - TO

Jorlan Lima Oliveira¹
Raimunda Arlete Pereira Labre²

RESUMO

As associações são formas de organizar uma determinada categoria profissional ou grupo de pessoas que buscam objetivos comuns. As associações comerciais surgiram no Brasil a partir do século XIX e têm crescido e ganhado força em todos os estados da federação, atualmente são regidas pela Confederação das Associações Comerciais do Brasil (CACB). Este estudo objetivou analisar a atuação da Associação Comercial e Industrial de Araguatins - ACIAT, sob o ponto de vista dos empresários associados, ex-sócios, não participantes e idealizadores da instituição. Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, realizada com abordagem quantitativa e qualitativa, com base em dados bibliográficos, pesquisa documental, entrevistas e aplicação de questionários. Os resultados apontam baixa participação dos comerciantes associados nas reuniões, poucas opções de serviços oferecidos e tímida adesão de novos associados, realidade que sugere novas estratégias e ações da instituição para reverter essa realidade.

Palavras-chave: Associativismo Empresarial; Associação Comercial, ACIAT.

ABSTRACT

Associations are ways to organize a particular profession or group of persons seeking common goals. Trade associations have emerged in Brazil from the nineteenth century and have grown and gained strength in all states of the federation, are currently governed by the Confederation of Trade Associations of Brazil (CACB). This study aimed to analyze the performance of the Commercial and Industrial Association Araguatins - ACIAT from the point of view of business associates, former partners, not participants and creators of the institution. It is a descriptive and exploratory research, carried out with quantitative and qualitative approach, based on bibliographic data, documentary research, interviews and questionnaires. The results show low participation of the related traders in the meetings, few options of services offered and shy accession of new members, a reality that suggests new strategies and actions of the institution to reverse this reality.

Keywords: Business Associations; Trade Association, ACIAT.

1. Professor da Faculdade Integrada de Araguatins - FAIARA, Mestrando em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônica - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Especialista em Gestão Pública - Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Bacharel em Administração - Faculdade Atenas Maranhense - FAMA.

2. Bacharel em Administração - Faculdade Integrada de Araguatins - FAIARA.

INTRODUÇÃO

No aspecto histórico as Associações Comerciais - A.C surgiram no país depois da chegada da família real a partir de 1808. As primeiras foram fundadas nas cidades da Bahia e Rio de Janeiro, polos econômicos na época do Brasil colônia. A descentralização do comércio nos demais estados foi significativa para a disseminação de novas A.C, deste modo, a partir de 1912 os Estados de Alagoas, Ceará, Espírito Santos, Pará, Paraná, Rio de Janeiro e Sergipe se organizaram e foi fundada a Federação das Associações Comerciais do Brasil, a qual depois passou a ser chamada de Associações Comerciais do Brasil - A.C.B, com intuito de fortalecer a categoria e ganhar competitividade frente às novas demandas (CACB, 2012; BARBOSA JUNIOR E MUNHOZ, 2008).

Em uma visão atual, os objetivos básicos de uma Associação Comercial de acordo com o estatuto da Confederação das Associações no Brasil (CACB, 2013 p.3) são: “sustentar, defender e reivindicar, perante os poderes públicos, os direitos e interesses e aspirações das classes empresariais, dando atenção às micro e pequenas empresas”. No Estado do Tocantins, a entidade que representa os comerciantes é a Federação das Associações Comerciais e Empresariais do Estado do Tocantins - FACIET, que foi fundada em 1990 na cidade de Gurupi-To, e posteriormente foi transferida para a capital, Palmas (FACIET, 2012).

Na cidade de Araguatins, estado do Tocantins, atua a Associação Comercial e Industrial - ACIAT, assim, sua atuação está pautada nas diretrizes instituídas a nível federal, entretanto, possui autonomia para realizar suas atividades frente às necessidades específicas da localidade onde atua. A análise da atuação da ACIAT realizada sob o ponto de vista dos comerciantes sócios, não sócios, ex-participantes e idealizadores é o objeto principal desta pesquisa. Os dados coletados servirão de base para ampliar as discussões sobre o desempenho desta entidade frente aos desafios enfrentados no desenvolvimento de suas atividades no comércio

local.

Assim, o primeiro capítulo abordará questões sobre conceitos e objetivos do termo associativismo, bem como detalhar suas características. Em seguida serão apresentadas as questões históricas em que se desenvolveu a ACIAT no município de Araguatins. No próximo capítulo serão abordadas questões metodológicas que fundamentaram a pesquisa. Por fim, no capítulo resultados e discussão será detalhado sobre os dados que foram levantados durante a pesquisa correlacionando com estudos semelhantes e apresentação das considerações finais.

ASPECTOS CONCEITUAIS

As relações comerciais em seu cerne dependem da competitividade entre as empresas que estão em determinado mercado, tendo em vista a necessidade de interação entre as organizações, a crescente demanda por produtos diferenciados, aliado a uma demanda complexa e exigente, foram fatores determinantes para o desenvolvimento das relações associativas entre as empresas. Este paradoxo (associação x competição) remete a novas abordagens em que as empresas devem utilizar para permanecerem competitivas neste ambiente de constante mudança.

Hodecker et al. (2012) afirmam que o associativismo está no centro dessas novas relações, há uma tendência das empresas deixarem de pensar de forma individualista e buscar na associação uma forma de aliar esforços em comum. Com vistas a entender essa nova abordagem em que as organizações se apoderaram para aliar competitividade e cooperação, o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (BRASIL, 2008, p. 23) define Associação como:

A associação é uma sociedade civil sem fins lucrativos, onde vários indivíduos se organizam de forma democrática em defesa de seus interesses. Pode existir

em vários campos da atividade humana e sua criação deriva de motivos sociais, filantrópicos, científicos, econômicos e culturais.

Fica evidente que um dos principais benefícios da associação é a manutenção dos objetivos de determinado grupo quer científico, social, filantrópico ou econômico. Nesse último se pautaram as organizações privadas, com isso surgiram as primeiras Associações Comerciais, com intuito de conquistar ganhos diante do mercado competitivo.

[...] as empresas passaram a descobrir os benefícios que esta união proporciona aos seus negócios. Baseados em um princípio de 'ganha-ganha', as organizações que optaram pelo associativismo perceberam que este é um modo de maximizar a competitividade do grupo, também chamado de 'rede de empresas', quando trata-se de empresas com interesses em comum que se associam." HODECKER et al. (2012, p.20).

Com base nos estudos de Pimenta (2006, p.41), "as origens das associações remontam do associativismo operário do século XIX, sendo que ganhou maior destaque no ciclo do Fordismo e é fundamentada na cooperação social, na ajuda e na resistência". Dentre os principais objetivos das Associações Comerciais afirma-se a atuação constante para a defesa da economia de mercado, fundamentada no sistema econômico, político, social e cultural, centrado na livre iniciativa, na liberdade individual, na igualdade de oportunidade e de responsabilidade, em busca de uma sociedade mais justa e equilibrada (CACB, 2012).

Barbosa Junior e Munhoz (2008) demonstram que o Associativismo empresarial brasileiro data da primeira década do século XIX, quando houve primeiro acontecimento de grande impacto na economia local: a abertura dos portos às nações amigas, promovida por D. João VI em 1808. Ademais, de acordo com dados da CACB

as Associações Comerciais surgiram no Brasil em 1811, a denominação "comercial" deve-se ao fato de ter sido o comércio a atividade preponderante naquela época.

Por uma questão de tradição, as entidades pioneiras ainda conservam a denominação original, ao passo que as mais novas têm incorporado às designações específicas de suas atividades, como "industrial", "agropecuária" (ou "agrícola", "rural", "agropastoril", etc) e "prestadora de serviços" (CACB, 2012). Por conseguinte, os estados da Bahia e Rio de Janeiro foram os primeiros a fundarem suas Associações, depois foram surgindo outras em vários estados que posteriormente reuniram-se e constituíram a Federação das Associações Comerciais do Brasil, em 1912, que em 1963 passou a se chamar Confederação das Associações Comerciais do Brasil (CACB, 2012).

No Estado do Tocantins, a entidade que representa os comerciantes é a Federação das Associações Comerciais e Empresarias do Estado do Tocantins - FACIET. Esta entidade foi fundada no dia 28 de abril de 1990 na cidade de Gurupi e, posteriormente foi transferida para a capital do estado, Palmas. Ela é formada pela união das associações dos diversos municípios do estado e juntamente com as demais federações dos outros estados brasileiros (FACIET, 2012).

Diante dessa realidade os comerciantes de Araguatins sentiram a necessidade de ter sua própria associação, visando organizar a categoria e trabalhar de forma a gerar mais competitividade e desenvolvimento ao comércio local. Conforme regimento interno os próprios sócios elegem os membros da diretoria a cada biênio, através do voto direto, onde todos os membros podem participar e colocar o seu nome na chapa de votação. Todas as iniciativas da Associação são decididas em Assembleia e aprovadas pela diretoria (ACIAT, 1998).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter exploratório, realizada através do

método quali-quantitativo, no período de setembro a novembro de 2012 na sede da Associação Comercial e Industrial do município de Araguatins - ACIAT. O município de Araguatins pertence ao Estado do Tocantins, região conhecida como “Bico do Papagaio”, onde faz divisa com o estado do Pará por meio do rio Araguaia. Atualmente é a sexta cidade em termos populacionais do Estado com população de 31.329 habitantes. O comércio de prestação de serviços é bastante desenvolvido, sendo responsável pela maior percentagem na formação do PIB municipal, contando atualmente com 330 empresas de segmentos diversos em pleno funcionamento (IBGE, 2010).

Os sujeitos da pesquisa foram os empresários sócios, ex-sócios, e não sócios; além de idealizadores e fundadores da entidade. De acordo com dados obtidos em documentos cadastrais, atualmente existem trinta e quatro empresas filiadas e 14 ex-associadas que atuam no município. A amostragem das empresas que não fazem parte da Associação deu-se de forma não probabilística, segundo Costa e Costa (2014, p. 44) “É aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos, em parte, do julgamento do pesquisador”.

Deste modo, foram priorizadas empresas mais fáceis e disponíveis, as mesmas são de diferentes ramos de atividade: lojas de confecções, calçados, farmácia, materiais para construção, caça e pesca horticultura, móveis e eletro domésticos, distribuidora de gás e secos e molhados.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários mistos (com questões abertas e fechadas) aos empresários sócios, ex-sócios e não associados. E foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os idealizadores e fundadores da entidade, para manter o sigilo os nomes dos mesmos serão abreviados neste trabalho. Além das entrevistas também foi realizada pesquisa documental, Costa e Costa (2014, p. 36) assevera que “é aquela realizada em documentos oficiais, ou seja, em atas, regulamentos, memorandos, balancetes [...]”.

No entanto, durante a pesquisa de campo, os pesquisadores enfrentaram dificuldades na aplicação dos questionários, alguns empresários não foram encontrados, outros não participaram, assim, os questionários foram realizados com 17 (dezesete) empresas associadas, 09 (nove) ex-associadas, 15 (quinze) que nunca fizeram parte da associação e 02 (dois) fundadores e idealizadores que serão chamados de entrevistados “A” e “B”. Como forma de atender aos procedimentos internos da instituição relacionados à confiabilidade da pesquisa, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE.

Para melhor entendimento dos resultados e discussões, estes foram divididos em quatro tópicos: o primeiro aborda o resgate do histórico da ACIAT, onde consta o levantamento documental e entrevista, no segundo tópico estão os resultados da pesquisa realizada com os sócios, o terceiro consta os resultados da pesquisa com os ex-sócios e no quarto estão os resultados obtidos da pesquisa com os não-sócios.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL DE ARAGUATINS E SUAS MEMÓRIAS

A Associação Comercial Industrial e Agropecuária de Araguatins - ACIAT foi fundada no ano 1987. De início com 22 (vinte e dois) empresários que se reuniram para elaboração e aprovação do primeiro estatuto, no salão paroquial da Igreja Matriz de São Vicente Ferrer. A sua criação se deve aos esforços do comerciante, o Sr. Leônidas Gonçalves Duarte Filho, ademais é importante ressaltar que o mesmo havia ajudado a criar outras Associações no município, a exemplo das Quebradeiras de Coco, Carroceiros e Associação dos Moradores, relato do entrevistado “A”.

A primeira diretoria foi composta pelo Presidente José Fernandes Neto, o Vice Ronaldo Correia, Secretário, Leônidas Gonçalves Duarte Filho. A solenidade de posse foi realizada no

Colégio Leônidas Gonçalves Duarte, contando com a presença da sociedade e de representações de instituições municipais (ACIAT, 1998). Segundo entrevistado "B" durante o primeiro ano de funcionamento da ACIAT, houve várias divergências internas que impossibilitaram o seu funcionamento, em detrimento deste fato, a instituição ficou inativa entre os anos de 1988 a 1990, vindo a reiniciar suas atividades somente em 1991, onde filiou-se à Federação das Associações Comerciais e Industriais do Estado do Tocantins - FACIET.

Ainda de acordo com o entrevistado "B" devido a conflitos políticos de alguns membros da FACIET, foi criada uma nova federação, esta implantou novas associações em várias cidades. No caso de Araguatins foi fundada em 1997 outra associação com o nome de Associação das Micro e Pequenas Empresas de Araguatins - AMPEAR, com o intuito de resolver parte dos problemas da classe empresarial que até então estavam pendentes como: agilizar a implantação do Serviço de Proteção ao Crédito - SPC, fazer novas parcerias a fim de fomentar investimentos para a região, propor vantagens para os empresários e benefícios para os seus colaboradores, como: convênios em hospitais e clínicas odontológicas, emissão de carteiras para os sócios (AMPEAR, 1997).

Ambas ACIAT e AMPEAR eram associações comerciais que atuavam no município com objetivos semelhantes, mas de forma isolada e individual, atitude incoerente tendo em vista o objetivo principal de uma associação. Como forma de solucionar este impasse as diretorias resolveram fundir as associações com vistas em unificar seus sócios e fortalecer a classe empresarial, pois a divisão não foi benéfica para os comerciantes do município. A fusão ocorreu no dia 17 de novembro de 1998, no auditório do Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE (ACIAT, 1998).

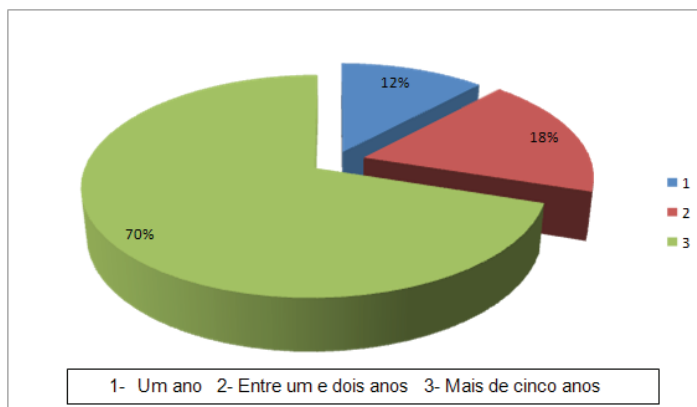
A diretoria permaneceu a mesma da AMPEAR, que era composta pelos seguintes membros: presidente Sr. Josivaldo Silva dos Santos, vice-presidente Sr. José Ribeiro Felício,

1º secretário Sr. Robson Crusuê Lopes Araújo, 2º secretário Adecy Alves Parreira, 1º tesoureiro Sr. Eucleber Ferreira do Amaral, 2º tesoureiro Sr. Miguel Santos Carneiro, diretor social Sr. Job Carvalho Pereira de Cavalcante Neto e os conselheiros fiscais, Djalma Costa Luz e Maria de Jesus M. M. de Araújo. E prevaleceu o nome de Associação Comercial e Industrial de Araguatins - ACIAT. Ficou estipulado também nessa reunião, o valor da taxa a ser paga pelos sócios (15% do salário mínimo) e a forma de pagamento (ACIAT, 1998).

PESQUISA REALIZADA COM OS SÓCIOS DA ACIAT

Em relação ao tempo de associado, 70% dos empresários que responderam informou que fazem parte da associação há mais de cinco anos, a partir de observações no cadastro da instituição, infere-se que a associação não tem conseguido aumentar o número de sócios na mesma proporção que o comércio tem se expandido no município de Araguatins, pois nos últimos anos observou-se abertura de novas empresas e poucas se filiaram.

Gráfico 1. Tempo em que a empresa é associada à ACIAT.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando os empresários foram abordados sobre os motivos que os levaram a filiar-se, 94%

demonstraram que o motivo principal foi poder usufruir dos serviços oferecidos pela entidade e que o principal serviço que ela oferece é o sistema de consulta ao Serviço de Proteção ao Crédito (SPC). Desidério e Moriguchi (2011) em seu artigo comentam sobre a importância deste serviço, afirmando que a participação das empresas em associações comerciais visa principalmente o usufruto do cadastro existente na instituição que geralmente são detentoras do SPC onde realizam-se consultas para conceder o pagamento parcelado aos seus clientes, o que ajuda na diminuição da inadimplência. Da mesma forma, a pesquisa da ACIT de Tupã-SP (2007), comprova a importância da utilização dos serviços de consulta ao SPC por parte dos associados.

Dentre os sócios entrevistados apenas 23,5% participam das reuniões realizadas pela associação os demais participam esporadicamente. Em estudo semelhante a ACIT de Tupã-SP (2007), demonstrou também o desinteresse dos associados em participar das reuniões e decisões da entidade, uma vez que todos recebem a circular com informativo da associação.

Apesar da pequena participação dos sócios nas sugestões e decisões da ACIAT, 88% dos participantes da pesquisa estão satisfeitos com os serviços prestados. Os demais, 12%, estão insatisfeitos e afirmam que a Associação deveria ir além do serviço de consultas ao SPC, buscando melhorias na área de exploração do turismo e trabalhando com mais programas de incentivo ao comércio, pois o que existe é o Show de Prêmios³ que só é realizado uma vez ao ano. Apesar deste evento ser anual, 76% dos questionados afirmam que ele traz um aumento considerável nas vendas, os clientes cobram a participação dos comércios e a propaganda também ajuda na divulgação das empresas associadas.

Desidério e Moriguchi (2011), em sua pesquisa

sobre estratégias de marketing das associações comerciais, corroboram sobre a importância e efetividade da utilização de ações de marketing em datas comemorativas, a exemplo das Campanhas de Natal para estimular as vendas nesses períodos.

Em relação ao comprometimento da Associação com a divulgação dos projetos, eventos e reuniões, 88% dos filiados afirmam que são avisados dos acontecimentos, sendo um ponto positivo para a instituição.

Nesse contexto, foi possível identificar alguns problemas como: tímida associação de novas empresas à ACIAT, pouca participação dos associados nas reuniões e eventos, assim como poucas opções de serviços para os associados.

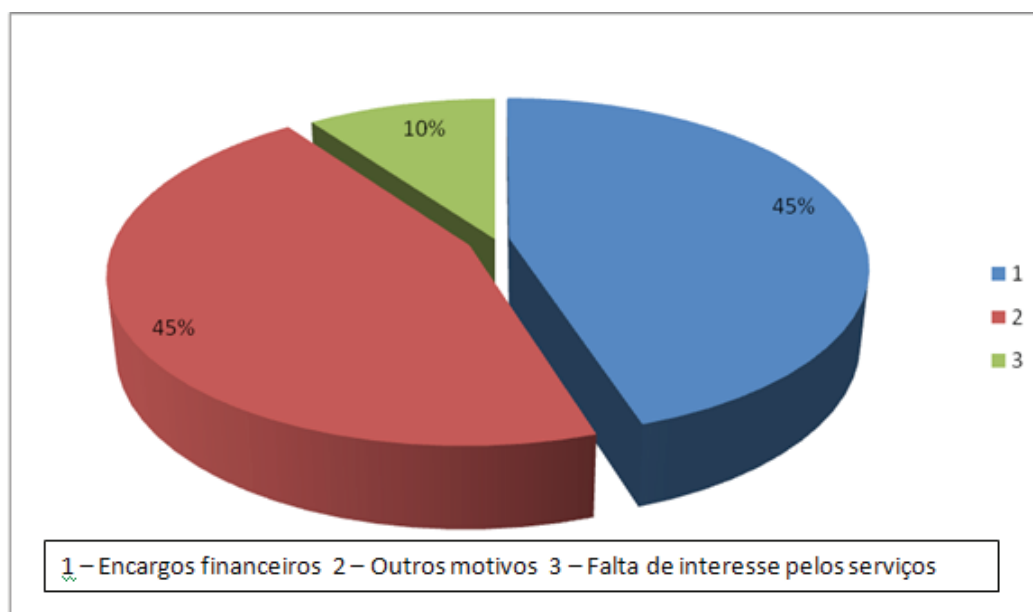
Quanto aos serviços a serem ofertados pelas Associações comerciais, Desidério e Moriguchi (2011) sugerem assessoria na contratação de empréstimo e demais serviços financeiros, assim como provimento de cursos de capacitação e convênios com instituições de ensino. ACIT de Tupã-SP (2007), corrobora que serviços de assessoria jurídica, assessoria econômica e *workshops* são fortes serviços a serem oferecidos aos associados como forma de fidelização além de demonstrar amadurecimento da instituição.

PESQUISA REALIZADA COM OS EX-ASSOCIADOS DA ACIAT

Foi realizado um levantamento do tempo em que as empresas ex-associadas ficaram vinculadas a ACIAT, sendo assim 55% participaram da ACIAT por mais de cinco anos e 45% estiveram associados por um período de um a dois anos. Os principais motivos do afastamento dos empresários e os motivos que os fizeram sair da associação, estão apresentados no gráfico 2.

3. O show de prêmios da ACIAT é um dos principais eventos realizados pela entidade. Surgiu por volta de 1997 quando um grupo de sete empresários participantes da Associação decidiu juntar-se e fazer um sorteio para seus clientes no final do ano. Porém, este evento não se vinculava à ACIAT. Participavam desta iniciativa um empresário de cada segmento do comércio. Com o sucesso e adesão de outros sócios, em 1999 à ACIAT resolveu institucionalizar o evento, tornando uma iniciativa promocional para fomentar o comércio no final do ano.

Gráfico 2. Motivos do afastamento dos ex-sócios da ACIAT



Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de terem se afastado da ACIAT, 88% destes entrevistados admitem que a entidade trazia benefícios para suas empresas. Esse tópico ficou comprometido devido alguns empresários se furtarem em responder essa pergunta, mas fica evidente que os encargos financeiros e a pouca variedade de serviços fornecidos aos associados foram os principais motivos que fizeram os empresários saírem. Outros motivos relatados foram: o desinteresse no mercado municipal, abertura de empresas em outras cidades e utilização de serviços mais interessantes em outras associações.

Dentre os ex-associados, 66% admitiram ter recebido visita por parte da ACIAT a fim de discutir os motivos do afastamento, o restante afirma não ter sido procurado pela entidade. O que leva a inferir que nesse ponto a Associação está com deficiência, pois se o empresário tem a oportunidade de explicitar os seus anseios, existe uma maior possibilidade dele poder retornar à Associação. A respeito do Show de Prêmios, a maioria do ex-associados, 78% afirmaram que este evento trazia aumento no volume de vendas e na satisfação dos clientes. Os demais acreditam que esta promoção não fazia diferença no fluxo de vendas.

Quando foram questionados sobre o valor da mensalidade a ser paga (15% do salário mínimo), 88% dos ex-associados responderam que se houvesse uma diferenciação no valor desta taxa para as empresas de menor porte, certamente haveria um número maior de associados. Fica evidente que a estratégia de cobrança de mensalidade da instituição não está atendendo as necessidades principalmente dos micro empresários, tendo em vista que os mesmos atuam de forma expressiva no município.

PESQUISA REALIZADA COM OS EMPRESÁRIOS NÃO PARTICIPANTES

Como forma de realizar um levantamento se as empresas que não participam da associação conhecem os trabalhos da ACIAT, 87% têm conhecimento sobre a ACIAT, apenas 13% não conhecem a associação e não sabem que trabalho ela desenvolve. No entanto, nem todos que conhecem a entidade foram convidados a fazer parte dela, de acordo com dados coletados, apenas 73% das empresas visitadas durante a pesquisa já receberam convite para participar da

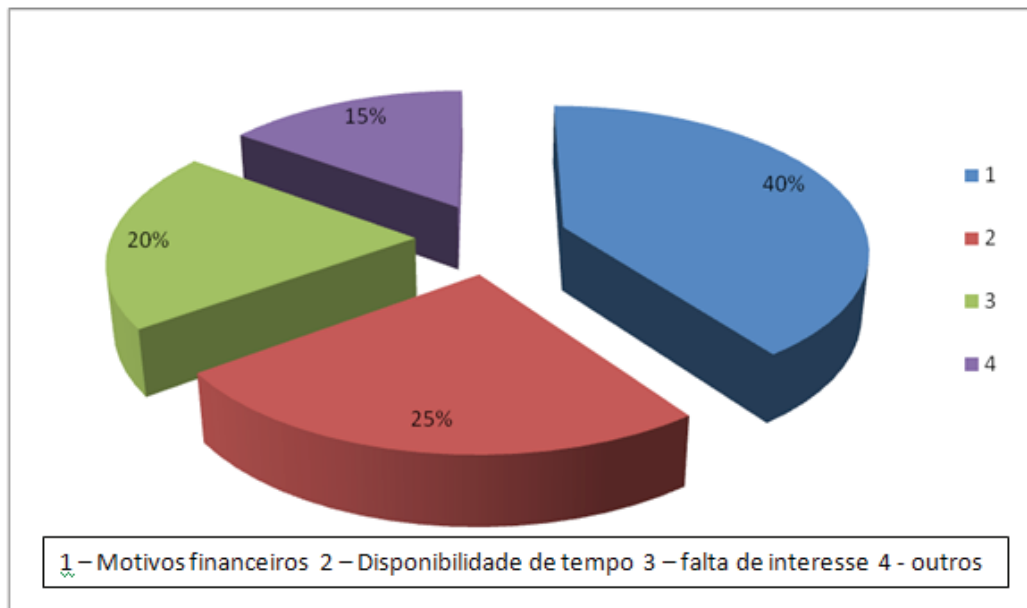
mesma.

Observa-se então que existe uma deficiência por parte dos gestores da associação pois ela é mantida com os recursos dos seus associados e com os serviços prestados, e quanto maior a

participação dos comerciantes, mais a entidade cresce e se fortalece.

Dentre os que foram convidados a filiar-se foi questionado sobre os motivos que influenciaram na sua não filiação na ACIAT, conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3. Motivos que influenciaram na não filiação



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao valor da mensalidade cobrada, 93% das empresas pesquisadas não concordam principalmente as empresas de menor porte. Houve unanimidade quando se perguntou sobre a possibilidade de haver uma taxa diferenciada para as empresas de menor faturamento, pois assim existe uma maior possibilidade de participação. Percebe-se que tanto os ex-associados como os que nunca participaram da ACIAT têm praticamente a mesma visão em relação ao valor dos encargos cobrados. Deduz-se então, que se houver a possibilidade de trabalhar com valores diferenciados para os comerciantes menores, aumenta-se o número de associados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstra que a ACIAT exerce um papel importante para o comércio local, principalmente no que diz

respeito aos serviços prestados aos comerciantes associados, como consultas ao SPC que traz mais segurança nas vendas a prazo e as promoções de final de ano vinculadas ao show de prêmios. Iniciativas que de certa forma foram atestadas como eficientes para o fomento do comércio local. Entretanto, essas iniciativas não atraem a maioria dos comerciantes do município, impactando nos reais objetivos da associação, ou seja, manter a área comercial forte e unida para enfrentar os desafios do mercado atual.

Ademais, percebeu-se que existe pouca participação dos empresários nas reuniões, atitude que reduz as possibilidades de uma maior integração e levantamento de sugestões de melhoria nos serviços, deixando a responsabilidade praticamente nas mãos da diretoria. Outro ponto está na demanda por novos serviços, pois ficou evidente que os atuais não estão satisfazendo as necessidades dos associados, além da questão da mensalidade

algo que necessita ser revisto e levado em consideração.

Tomando por base o que foi exposto até aqui, fica evidente que os associados e diretores possuem desafios pontuais importantes para o crescimento da instituição. Desafios que carecem ser enfrentados por todos e não devem ser vistos como simples barreiras, pois suas resoluções definirão a continuidade da atuação da instituição no mercado de Araguatins.

É importante ressaltar que houve algumas dificuldades para realização desse estudo, pois alguns empresários não quiseram responder as questões por acreditarem que essa pesquisa seria algo realizado pela associação, e não compreenderam que se tratava de um trabalho acadêmico. Outros queriam somente discutir com os pesquisadores sobre projetos e críticas envolvendo a atuação da ACIAT, o que exigiu um pouco mais de tempo para a realização do trabalho.

Atitude que corrobora com os resultados da pesquisa, que identificou falhas no processo de comunicação da ACIAT com os comerciantes do município. Tendo em vista essa realidade, sugere-se que a ACIAT analise os dados apresentados e busque conhecer melhor os anseios e dúvidas destes empresários, com intuito de desenvolver novas estratégias de atuação.

Por fim, ressalta-se que dados apresentados nesta pesquisa poderão ser utilizados pela instituição para futuras discussões com os associados, como forma de sanar as problemáticas que foram expostas visando à melhoria de seus serviços, ou ainda, a geração de outras pesquisas relacionadas ao tema aqui proposto, a fim de aprofundar o entendimento de pontos que não puderam ser tratados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ACIAT. Associação Comercial e Industrial de Araguatins. **Ata de fusão n.º 4**. Ano: 1998

ACIT. Associação Comercial e Industrial de Tupã. **Pesquisa de Opinião Associação Comercial e Industrial de Tupã**, São Paulo, 2007. Disponível

em: <http://www.acitupa.com.br/imagens/projeto.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2012.

AMPEAR. Associação das Micros e Pequenas Empresas de Araguatins. **Atas de Reunião**, n. 01 e n.02. Ano: 1997.

BARBOSA JUNIOR, Nilson de Paiva; MUNHOZ, C. E. M. **As Percepções Sobre as Dimensões de Atuação do Associativismo Empresarial e Suas Contribuições para o Jovem Empreendedor da Cidade de São Paulo**, 2008. Disponível: <http://www.ead.fea.usp.br/semead/11semead/resultado/trabalhosPDF/701.pdf>. Acesso em 09 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Associativismo**. Secretaria de Desenvolvimento Agropecuário e Cooperativismo. 2. ed. - MAPA/SDC/DENACOOOP, 2008.

CACB, Confederação das Associações Comerciais e Empresariais do Brasil. **Histórico**. Brasília. Disponível em: http://www.cacb.org.br/pagina_dinamica_categorias/ver/2/302. Acesso 03 de junho de 12.

_____. **Estatuto da Confederação das Associações Comerciais e empresariais do Brasil**. Brasília-DF, 06 de junho de 2013. Disponível em: http://arquivos.cacb.org.br/downloads/Estatuto_Atual_CACB.pdf, Acesso dia 03 de junho de 2012.

COSTA, M.A.F. da, COSTA, M.F.B. da. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. 5. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

DESIDÉRIO, P. H. M; MORIGUCHI, S. N. **As estratégias de Marketing no Escopo das Associações Comerciais: uma contribuição aos filiados no contexto da formação de clusters varejistas**. 2011. Disponível em: <http://www.ifbae.com.br/congresso6/pdf/22.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2012.

FACIET. Federação das Associações Comerciais e Empresariais do Estado do Tocantins. **Quem Somos**. Disponível em: <http://www.faciet.org.br/?pag=pags&cod=4>. Acesso dia: 06 de novembro de 2012.

HODECKER et al. **Associativismo como ferramenta de internacionalização de empresas:**

estudo de caso de uma associação comercial de Santa Catarina. Navus - Revista de Gestão e Tecnologia. Florianópolis, SC, v.2, n.1, p. 15-27, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/56/37>, Acesso em: 07 de novembro de 2012. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística. **Dados do município de Araguatins ano 2010.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso 21 de novembro de 2012.

PIMENTA, Solange Maria (Org.). **Terceiro setor: dilemas e polemicas**, v.1. São Paulo: Saraiva, 2006.

O ATENDIMENTO AO CLIENTE COMO UMA FERRAMENTA DE FIDELIZAÇÃO DA ANADIESEL S/A, EM PARAÍSO DO TOCANTINS

Thiago de Castro Formiga Júnior¹

Paulo Alves Fernandes Junior²

RESUMO

Um bom relacionamento poderá se tornar uma ferramenta eficaz no mundo competitivo das organizações, uma vez que nos meios comerciais contemporâneos, está cada vez mais uniforme o uso da tecnologia, da informação e da comercialização de produtos e serviços. Dessa forma o que faz a diferença é o tratamento diferenciado ao cliente. Os problemas existentes no atendimento se manifestam como indicadores críticos para a gestão da organização. A elaboração deste estudo tem como objetivo geral: O objetivo geral delineado para este estudo é: analisar a satisfação dos clientes no atendimento e na qualidade dos produtos adquiridos na Anadiesel S/A em Paraíso do Tocantins TO, focando como ferramenta a fidelização dos clientes. Os objetivos específicos são: Identificar pontos-chaves da fidelização dos clientes da Anadiesel S/A em Paraíso do Tocantins; Os objetivos específicos são: Mensurar a qualidade do atendimento que é oferecido pela Anadiesel S/A em Paraíso do Tocantins; Identificar o grau de satisfação dos clientes com o atendimento da empresa em estudo. O problema levantado para a pesquisa é: Qual é o grau de satisfação dos clientes da Anadiesel S/A, residentes em Paraíso do Tocantins, quanto ao atendimento e qualidade dos produtos e serviços? Ao final os objetivos foram alcançados, destacando que o atendimento foi avaliado apenas como “bom” pela maioria dos entrevistados. O que a empresa deve almejar é que os clientes achem seu atendimento “ótimo”. Dessa forma percebe-se que clientes da Anadiesel S/A estão parcialmente satisfeitos, porém há o que melhorar para que o atendimento cumpra com seu papel que é o de conquistar e fidelizar os clientes. Para tanto elaborou-se um plano de melhorias onde foi sugerido aos gestores, dentre outros itens, o treinamento dos funcionários.

Palavras-chave: Atendimento. Qualidade. Cliente.

ABSTRACT

A good relationship can become an effective tool in the competitive world of organizations, since in contemporary commercial media, are increasingly uniform use of technology, information and marketing products and services. Thus what makes the difference is the differential treatment to the client. Existing problems in care manifest as critical indicators for the management of the organization. The preparation of this study's general objective: The overall objective outlined for this study is: will analyze customer satisfaction in service and quality of products purchased in Anadiesel S/A in Paraíso do Tocantins TO, focusing as a tool to retain customers. Specific objectives are to: Identify key points of customer loyalty Anadiesel S/A in Paraíso do Tocantins; Specific objectives are: To measure the quality of care that is offered by Anadiesel S/A in Paraíso do Tocantins; identify the degree of satisfaction customer service with the company under study. The problem raised for research is: What is the degree of satisfaction of customers Anadiesel S/A, residing in Paraíso do Tocantins, regarding the service and quality of products and services? At the end objectives were

achieved, highlighting that the service was only rated as “good” by most respondents. What the company should aspire is that customers find it their “great” customer service. Thus we perceive that customers Anadiesel S/A are partially satisfied, but there is room for improvement so that the service meets your role is to acquire and retain customers. For both drew up an improvement plan which was suggested to managers , among other items , the training of employees.

Keywords: Service. Quality. Client.

1. Possui graduação em Administração com Habilitação em Marketing pelo Instituto de Ensino e Pesquisa Objetivo. Pós-Graduado em Marketing Político pela Faculdade Católica do Tocantins.

2. Graduado em Administração pela Faculdade ITOP.

INTRODUÇÃO

Um bom relacionamento poderá se tornar uma ferramenta eficaz no mundo competitivo das organizações, uma vez que nos meios comerciais contemporâneos, estão cada vez mais uniformes o uso da tecnologia, da informação e da comercialização de produtos e serviços. Dessa forma o que faz a diferença é o tratamento diferenciado ao cliente.

Os problemas existentes no atendimento se manifestam como indicadores críticos para a gestão da organização.

Até pouco tempo em Paraíso do Tocantins, o poderio econômico e a força da marca eram fatores preponderantes para a fixação no mercado e conseqüentemente um bom número de vendas, hoje, no entanto, graças á velocidade com que as informações chegam aos clientes, e, com tantos produtos similares e de boa qualidade no mercado, é preciso mais que uma boa marca, preço justo, garantia. Tudo isto deixou de ser algo mais, passando a condição básica, então será feito uma análise quantitativa e qualitativa das informações tratadas pela Anadiesel S/A com o objetivo de aperfeiçoar os resultados, organizando e redirecionando os processos de obtenção e tratamento das informações como um todo, eliminando falhas ou retrabalho, melhorando assim o atendimento ao cliente com o intuito de fidelizá-lo.

O atendimento ao cliente é o ponto de partida para o relacionamento duradouro do cliente com a empresa, por isso como ele é tratado na empresa resultará no grau de fidelidade com a empresa. Um cliente se sente satisfeito quando o produto ou serviço a ele oferecido supera as suas expectativas, este cliente irá comentar com tantos outros, e o mesmo acontece quando ele não é superado em suas expectativas, também irá comentar negativamente com um numero considerável de pessoas, pois é ele quem determina a qualidade do atendimento.

O atendimento constitui uma das fases mais importantes no processo de vendas. É o relacionamento da empresa com o cliente, onde

é despertado o interesse do cliente, o cartão visita da empresa. Para oferecer um excelente atendimento, a organização deve estar totalmente voltada ao seu cliente, procurando oferecer-lhe um atendimento que gere confiança e satisfação ao adquirir o produto ou serviço.

O atendimento ao cliente na maioria das vezes é um assunto mal compreendido entre o cliente e o colaborador, não basta dar um tratamento muito bom ao cliente é preciso aliar o bom atendimento ao bom tratamento para com o cliente. Deve-se cuidar para não confundir essas duas ferramentas, uma vez que uma complementa a outra. Por isso, pretende-se analisar a satisfação dos clientes no atendimento e na qualidade dos produtos adquiridos na Anadiesel S/A em Paraíso do Tocantins TO, focando como ferramenta a fidelização dos clientes, Identificar pontos chaves da fidelização dos clientes da Anadiesel S/A em Paraíso do Tocantins; Mensurar a qualidade do atendimento que é oferecido pela Anadiesel S/A em Paraíso do Tocantins; Identificar o grau de satisfação dos clientes com o atendimento da empresa em estudo.

O estudo foi realizado em Paraíso do Tocantins. Onde foi aplicada uma pesquisa direcionada aos clientes, e, possíveis clientes que ainda não compraram, mas estão cadastrados como futuros compradores dos produtos ofertados pela empresa em questão.

O atendimento com foco no cliente é o diferencial competitivo para o sucesso não só de vendas, mas de todos os departamentos da organização, entende-se que um relacionamento sincero e transparente com o cliente, o aproxima da empresa, e, ainda de bônus a organização receberá o marketing boca a boca do próprio cliente. Mesmo sendo um assunto bastante debatido no meio empresarial nota-se que ainda há situações de desserviço, demora no atendimento, falta de informação, falta de foco no cliente, entre outros.

Com base nas informações acima justifica-se este estudo em razão da necessidade de verificar-se como está o nível de satisfação dos clientes da Anadiesel S/A de Paraíso do Tocantins, a fim de

sugerir melhorias, se for o caso. Dessa forma será encaminhada, uma cópia do estudo aos gestores da empresa.

A metodologia adotada para este estudo foi a pesquisa bibliográfica que consiste consulta a livros, artigos e revistas que tratam do assunto; e a pesquisa de campo feita com os clientes proprietários e futuros proprietários de caminhões da marca Mercedes Benz, comercializados pela Anadiesel S/A, em Paraíso do Tocantins TO.

O universo da amostra foi o total de clientes da empresa, 165 pessoas. Daí retirou-se um percentual de 48%, ou seja, 79 clientes para serem entrevistados. A Escolha se deu de forma aleatória observando apenas aqueles que já são clientes e os que constam no cadastro da empresa como possíveis clientes.

Foi utilizada a amostra aleatória simples, isto é, a seleção é realizada com base num processo que dá a cada membro da população a mesma probabilidade de ser incluído na amostra.

Durante quatorze dias de pesquisa foram entrevistadas de forma aleatória 79 pessoas dentre todos os clientes que estiveram na Anadiesel S/A. Isso dá em média 39 pessoas entrevistadas por semana. Chega-se a conclusão que aproximadamente 48% dos clientes da empresa foram entrevistados. Quando se leva em conta a média semanal de clientes, há maior segurança e credibilidade à pesquisa realizada. Com uma margem de erro de 3% e um nível de confiança de 95%.

O questionário estruturado foi o principal instrumento utilizado para o desenvolvimento levantamento. Com 14 perguntas objetivas, fechadas, sem a utilização de cartões de respostas, fez-se uma análise da satisfação dos clientes com relação aos produtos e serviços oferecidos pela Anadiesel S/A.

O questionário buscou a opinião do público-consumidor sobre vários aspectos que compõe a empresa, entre eles: tipo e variedades dos produtos ofertados; atendimento oferecido; ambiente e a satisfação do cliente com relação à empresa.

Após a referida pesquisa bibliográfica e a aplicação do questionário os dados foram tabulados e interpretados, tendo em vista a identificação de possíveis falhas no atendimento que está sendo oferecido pelo Anadiesel S/A em Paraíso do Tocantins/TO.

Na parte final do trabalho foram cruzados os dados das entrevistas com os demais dados existentes. Para isso um modelo computacional está sendo **desenvolvidos** no programa Microsoft Office Excel e Access, gerando dados cruzados de alta capacidade de informação. CLIENTES

Clientes são organizações ou pessoas, internas ou externas à empresa, que estão direta ou indiretamente envolvidas no processo de venda e pós venda da organização.

Para Sheth, clientes são:

[...] pessoas ou unidade organizacional que desempenha um papel de consumação de uma transação com o profissional de marketing ou com uma entidade. Os clientes de uma empresa podem estar atuando como membros de uma família ou representantes de outra pessoa. (SHETH *et al.* 2001, p.29).

Baseado no ensinamento do autor acima citado julga-se possível acrescentar que faz-se necessário conhecer os clientes melhor do que eles mesmos, para isto toda a organização deve estar com foco no cliente tentando identificar suas necessidades e trabalhar em conjunto para superar as suas expectativas.

Tem-se como cliente aquela pessoa que compra produtos da empresa, seja para consumo próprio ou para revenda. Destaca-se que ele é a pessoa mais importante em qualquer tipo de negócio, seja de produtos ou serviços.

Sobre a importância do cliente Borgmann orienta que: "O cliente não significa apenas dinheiro no caixa, ele é, antes de tudo, um ser humano e precisa ser tratado com respeito e consideração. Sem clientes, as portas de qualquer empresa seriam fechadas". (BOGMANN, 2000, s/d).

Considerando a importância dos clientes

julga-se oportuno colocar que o foco no cliente não deve partir somente da linha de frente, ou seja, do consultor de vendas, do pós-vendas da gerência etc., deve ser exercício de toda organização, só assim o cliente se sentirá parte do contexto.

Para que a empresa defina seu foco no cliente é necessário que se identifique quem são esses clientes, esse é o assunto do próximo item.

Percebe-se que a cada dia é mais importante conhecer os clientes. Uma boa ferramenta para isso é o cadastro de todos os clientes com o maior número de informações possível disponível em todos os departamentos da empresa.

Sobre essa importância, podemos citar que “Ter todos os dados dos clientes disponíveis em todos os departamentos, ter a capacidade de analisar estes dados e finalmente transformar estes dados em informações úteis. Conhecer todos os tipos de clientes é fundamental para uma ação mais eficiente”. (RUST; ZEITHAML; LEMON, 2001 p. 36).

Ressalta-se que para uma boa gestão de relacionamento com o cliente, é necessário mapear todas as formas de contato com os clientes e definir os tipos de clientes.

O próximo item aborda os dois tipos de clientes: interno e externo.

TIPOS DE CLIENTES

Sabe-se que a qualidade no atendimento ao cliente é um dos pontos fundamentais para o bom desenvolvimento de uma organização. Para que se alcance qualidade no atendimento julga-se oportuno citar que existem dois tipos de clientes, os internos e os externos.

Por cliente interno entende-se aquele que se encontra dentro da empresa, ou seja, o colaborador que é responsável em todos os níveis em interagir com os clientes externos.

O cliente interno consegue retribuir a organização por meio de seus esforços e sua criatividade, ou até mesmo, o simples fato de vestir a camisa da empresa, além deste possuir uma

relação contínua e sua satisfação esta ligada a motivação obtendo um desenvolvimento profissional. (COBRA; BREZZO, 2010).

Enquanto os clientes internos podem não ter necessariamente que comprar os produtos e serviços ofertados pela organização, o relacionamento com ele desempenha um papel fundamental no sucesso da organização. Ressalta-se que o consultor de vendas que não tiver um bom convívio com o cliente interno automaticamente ele terá dificuldades em atender o seu cliente externo, pois não terá as informações necessárias, facilidade aos produtos etc.

Entende-se que o cliente externo é a razão do trabalho dos clientes internos da organização, já que esta deve oferecer produtos e serviços de qualidade de forma a atender as expectativas do cliente externo.

Conforme Lobos: “O cliente é a pessoa que recebe os produtos resultantes de um processo, no intuito de satisfazer suas necessidades e de cuja aceitação depende a sobrevivência de quem os fornece” (LOBOS, 1993).

Sobre a importância do cliente externo para a empresa recorre-se a Whistelely que afirma que “Apenas duas coisas são importantes. Uma são os clientes e a outra é o produto. Se você cuida dos clientes, eles virão de novo. Se você cuida do produto, agregando-lhe qualidade, ele virá de volta. Não é mais simples nem mais difícil do que isso.” (WHISTELELY, 1992, p.56).

Ressalta-se que cliente externo é aquele que de fato adquire o que a empresa oferece como potencial de mercado. Ele se interessa pelos produtos e serviços da empresa e dá sustentabilidade aos negócios da organização.

Atualmente as empresas enfrentam um grande aumento da concorrência, em virtude de fatores como a globalização e a rapidez advinda com as tecnologias disponíveis que permitem a divulgação e negociação de produtos e serviços. Contudo “as empresas podem ter melhor desempenho do que as da concorrência se forem capazes de passar de uma orientação de vendas para uma orientação de marketing” (KOTLER,

2000, p. 53). Sobre a satisfação do cliente Kotler e Armstrong consideram que:

A satisfação do cliente depende do que ele percebe sobre o desempenho do produto em relação às suas expectativas. Se esse desempenho não corresponder às expectativas do cliente, o comprador ficará insatisfeito. Se corresponder, ele ficará satisfeito. Se exceder as expectativas ele ficará maravilhado. As empresas de referência em marketing se desdobram para manter seus clientes satisfeitos, pois clientes satisfeitos repetem suas compras e contam aos outros suas boas experiências com o produto. Empresas inteligentes têm como objetivo maravilhar o cliente, prometendo somente aquilo que podem oferecer e entregando mais do que prometem. (KOTLER e ARMSTRONG, 2003, p. 6).

Destaca-se que é possível a superação da concorrência por meio de um trabalho de atendimento diferenciado que satisfaça as necessidades do cliente. Assim, é importante fazer certo da primeira vez, atendendo a todos os requisitos de bom atendimento para os clientes para que se consiga moldar a imagem positiva da empresa. “Somente empresas centradas nos clientes são verdadeiramente capazes de construir clientes, e não apenas produtos, e são hábeis em engenharia de mercados, não apenas em engenharia de produtos”. (KOTLER, 2000, p. 56).

Importa ressaltar que a tarefa de buscar clientes não é obrigação somente do setor de marketing, pois esse é apenas um dos fatores envolvidos na atração e retenção de clientes. É importante que todos os departamentos e funcionários tenham projetado e implementado um sistema de entrega de valor ao cliente superior ao da concorrência.

Entende-se por qualidade no atendimento o ato de satisfazer o consumidor atendendo todas as suas necessidades. Para definir o grau de interação entre a empresa e o consumidor cita-se a satisfação; a fidelização; e o encantamento.

Essas terminologias permitem verificar em que nível a empresa está perante a opinião do cliente.

Conforme Lacerda, “Qualidade é a filosofia de gestão que procura alcançar o pleno atendimento das necessidades e a máxima satisfação das expectativas dos clientes/usuários em todos os processos de uma empresa”. (LACERDA, 2005, p. 46). Já conforme Campos, “um produto ou serviço de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo às necessidades dos clientes”. (CAMPOS, 1994, p. 62).

Buscando uma definição para qualidade, Araújo (2001) afirma que:

Resumidamente, qualidade poderia ser caracterizada pela busca da perfeição com o objetivo de agregar aos clientes a conscientização das facilidades de consumir os produtos e as variedades das empresas a oferecerem os produtos aos clientes. Qualidade é uma filosofia em que consiste na eliminação do retrabalho e a busca constante pelo “defeito zero” são as regras essenciais para as empresas que desejam a predominância do lucro. (p. 211).

Conhecer os clientes da organização, saber as suas necessidades, sonhos e anseios melhor do que eles mesmos são um diferencial junto à concorrência, uma vez que permite melhorar a qualidade no atendimento.

A análise cuidadosa das razões de falhas em processos de serviços, freqüentemente revela oportunidade para tornar certas atividades à prova de falha de modo a reduzir ou até eliminar o risco de erros. É preciso elaborar métodos a de falha não somente para funcionários, mas também para clientes, em especial em serviços nos quais os últimos participam ativamente nos processos de criação e entrega. (LOVELOCK; WIRTZ 2006, p; 195).

Compartilha também desta ideia Neshein

diz que:

O conhecimento especial os clientes potenciais é a parte importante do diferencial competitivo. Muitas vezes a concorrência é superficial na pesquisa sobre clientes, não conseguindo estabelecer uma relação íntima e pessoal com eles. Essa é a porta de entrada. (NESHEIN 2006, p, 69).

Julga-se oportuno destacar que do ponto de vista dos clientes, a qualidade não é unidimensional, ou seja, os clientes avaliam os produtos oferecidos por uma determinada organização levando em conta vários fatores, como dimensão, cor, durabilidade, design, funções que desempenha, entre outros. Dessa forma qualidade é um conceito multidimensional.

Já do ponto de vista da empresa, contudo, se o objetivo é oferecer produtos e serviços de qualidade, o conceito não pode ser deixado de lado. Esta deve ser muito bem definida de forma clara e objetiva, a empresa deve apurar quais são as necessidades dos clientes, e em função destas, definir os requisitos de qualidade do produto.

É no cenário do atendimento ao cliente que as empresas disputam a preferência do mesmo cliente, onde o diferencial é o atendimento.

Constitui atendimento ao cliente, a relação interpessoal que envolve o funcionário de uma organização e o destinatário de produtos, idéias ou serviços ofertados pela organização. "Em geral esse atendimento engloba o encaminhamento e o acompanhamento do cliente, que pode ser inclusive funcionários e departamento distintos necessitando uns dos outros". (PILARES 1989, p. 61).

Destaca-se que o atendimento está diretamente ligado aos negócios que uma organização pode ou não realizar, de acordo com suas normas e regras. "O atendimento estabelece dessa forma uma relação de dependência entre o atendente, a organização e o cliente". (CARVALHO, 1999, p. 233).

Convém citar que em atendimento, não importa o nível hierárquico do funcionário dentro da organização, ou seja, todos que tiverem contato direto ou indireto com o cliente serão

considerados pessoas envolvidas na função de atendimento. Isso independe da duração do contato interpessoal. Conforme Kotler:

O atendimento ao cliente envolve todas as atividades que facilitam aos clientes o acesso às pessoas certas dentro de uma empresa para receberem serviços, respostas e soluções de problemas de maneira rápida e satisfatória. Para tanto é necessário que o atendente de uma empresa conheça os requisitos básicos para um bom atendimento ao cliente. A qualidade no atendimento é a porta de entrada de uma empresa, onde a primeira impressão é a que fica. (KOTLER, 2000, p. 84).

Segundo Bogman

A qualidade do atendimento que a empresa oferece ao cliente pode determinar o sucesso ou o fracasso de um negócio. O contato de um funcionário com os clientes da empresa como um todo influenciará o relacionamento com a companhia. (BOGMAN, 2002, p. 56)

Observa-se que o cliente quer sentir-se bem vindo. Ele quer ter informação de maneira correta, objetiva e clara a respeito daquilo que procura e está cada vez mais exigentes e inteirados dos produtos da empresa e também das suas vantagens em relação às outras empresas. Os clientes esperam dos profissionais que o atendam, sejam comprometidos em ajudá-lo a alcançar seu objetivo.

A qualidade no atendimento é mais importante que o preço do produto. Percebe-se que muitas vezes o cliente não se importa com o preço do produto, pois ele já decidiu que é aquele serviço ou produto que quer adquirir, para a realização desta compra vai depender somente da qualidade no atendimento que ele irá receber ao ser abordado pelo funcionário e toda a equipe da empresa. ABDALLA (2009).

Espera-se obter dos profissionais que atuam

diretamente no atendimento ao cliente sugestões e melhoria no seu processo de aquisição e que eles mantenham comprometimento ao longo do tempo mesmo que não vislumbre de imediato uma oportunidade de negócio. E acima de tudo eles querem a garantia de acesso e atendimento sempre que precisarem.

Os dados apresentados a seguir se referem à pesquisa de campo aplicada junto aos clientes da Anadiesel S/A que moram em Paraíso do Tocantins. 79 clientes responderam à entrevista elaborada pelo acadêmico no período de 24 de maio a 07 de junho de 2013.

Com a pesquisa de campo espera-se atingir o objetivo geral deste estudo, que é: analisar a satisfação dos clientes no atendimento e na qualidade dos produtos adquiridos na Anadiesel S/A em Paraíso do Tocantins-TO, focando como ferramenta a fidelização dos clientes e os objetivos específicos.

Durante a realização da pesquisa percebeu-se boa vontade por parte dos clientes em participar colaborando, tanto com o acadêmico, quanto com a empresa, que receberá uma cópia deste estudo com um plano de melhorias que, caso julgue coerente, poderá ser implementado pelos gestores da empresa.

Os dados foram coletados com autorização prévia da empresa e comunicação aos clientes e funcionários sobre os objetivos da pesquisa e mediante a identificação acadêmica do pesquisador. A coleta dos dados dos clientes foi feita pessoalmente dentro da própria empresa. A identidade pessoal dos clientes foi preservada.

Os dados foram tratados de forma quantitativa, em percentuais e dispostos na forma de tabelas, de modo a facilitar o entendimento do leitor.

A análise dos resultados foi realizada por meio material bibliográfico coletado sobre o assunto, dessa forma, as impressões colocadas pelo acadêmico tem respaldo nas obras pesquisadas.

Todos os funcionários e todos os setores da empresa, em algum momento ficam expostos aos elogios, críticas e sugestões dos clientes.

Dessa forma todos devem estar atentos uma vez que a razão de ser de uma empresa são os seus clientes. Deve-se atentar para a qualidade de seus produtos e serviços, perseguindo a satisfação das necessidades dos clientes.

Destaca-se que o atendimento de qualidade é fator fundamental para garantir imagem positiva de uma organização e a conquista permanente de clientes. Para que os colaboradores superem as expectativas dos clientes eles precisam da contrapartida da empresa que deverá disponibilizar produtos de qualidade e com preços competitivos.

Ao final do trabalho e de posse da análise dos dados obtidos, por meio da pesquisa de campo realizada, pode-se inferir que os clientes da Anadiesel S/A estão parcialmente satisfeitos com os produtos e serviços da empresa. Faz-se necessário ressaltar que a empresa necessita treinar seus funcionários para que possam alcançar a excelência no atendimento.

O problema delineado para a elaboração deste estudo foi respondido, uma vez que foi possível verificar o grau de satisfação dos clientes da Anadiesel S/A com o atendimento. Os objetivos propostos foram alcançados, o que traz satisfação ao acadêmico ao concluir este estudo, com a impressão poder contribuir, mesmo que timidamente, com os gestores da empresa, já que os mesmos receberão uma cópia deste estudo para possível implementação das sugestões.

Baseado nas informações coletadas por meio da pesquisa de campo realizada no período de 24 de maio de 07 de junho de 2013, onde foi utilizado questionário elaborado com perguntas fechadas e aplicado a setenta e nove clientes da empresa Anadiesel S/A que residem em Paraíso do Tocantins.

As sugestões constantes do plano de melhorias foram elaboradas considerando que os respondentes da pesquisa de campo, se manifestaram apontando para a necessidade de melhoria no atendimento ao cliente, já que se pretendem fidelizar os clientes através do atendimento.

A maioria dos entrevistados são

proprietários de caminhão Mercedes Benz e freqüentam a empresa mensal e bimestralmente, portanto estão habilitados a se pronunciar quanto ao atendimento da empresa.

O motivo que os leva a comprar na empresa em estudo, foi apontado como a qualidade dos produtos, sendo que a qualidade no atendimento ficou em terceiro lugar nas opções disponibilizadas. Percebe-se que o grande trunfo da empresa, no momento, é a qualidade dos produtos. Faz-se necessário que a empresa se mostre mais e não fique à sombra de seus produtos, mas que tenha outros atrativos para atrair os clientes.

O atendimento foi avaliado apenas como “bom” pela maioria dos entrevistados. O que a empresa deve almejar é que os clientes achem seu atendimento “ótimo”.

Os clientes entrevistados responderam que a cordialidade dos atendentes foi o fator que mais lhes trouxe satisfação, porém precisam melhorar quanto a eficiência e rapidez no atendimento. A insatisfação maior apontada foi a constante falta de produtos. Assim a recomendação é para que os gestores da empresa fiquem atentos aos seus estoques e a demanda do mercado para que não falte produto e conseqüentemente não haja perda de vendas e insatisfação dos clientes.

Finalmente a nota atribuída à empresa, de um modo geral, também pode melhorar, uma vez que mais da metade dos entrevistados atribuíram nota entre 6 e 8.

Julga-se possível sugerir à administração da empresa as medidas relacionadas a fim de sanar as falhas apontadas pelos entrevistados e demonstradas graficamente por meio das tabelas acima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, João. **Atendimento de qualidade ao cliente**. 2009. Disponível em http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos2/Atendimento_de_qualidade_ao_cliente.htm.

Consulta feita em 21/11/13.

ARAÚJO, L. C. **Organização, Sistemas e Métodos: E as Modernas Ferramentas de Gestão Organizacional**. São Paulo. Atlas, 2001.

BOGMANN, Itzhak Méier, **Marketing de relacionamento: estratégias de fidelização e suas implicações financeiras** / Itzhak Méier Bogamann. São Paulo; Nobel, 2000.

BOGMAN, Itzhak Meir. **Marketing de Relacionamento: estratégias de fidelização e suas implicações financeiras**. São Paulo: Nobel, 2002.

CAMPOS, Vicente Falconi. **Controle da Qualidade Total: TQC**. 8. ed. Belo Horizonte: Fundação Cristiano Otoni, 1994.

CARVALHO, Pedro Carlos de. **Administração mercadológica**. Campinas: Editora Alínea. 1999.

COBRA, Marcos e BREZZO, Roberto. **O novo marketing**. Rio de Janeiro, editora Elsevier 2010.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing: a edição do novo milênio**. 10. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2000.

KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de marketing**. 9. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 2003. 593 p.

LACERDA, Flávia Alves de Brito. **Gestão da Qualidade: fundamentos da excelência**. Brasília: SEBRAE, 2005.

LOBOS, Júlio. **Encantando o cliente**. São Paulo: J. Lobos, 1993.

LOVELOCK e WIRTZ J. **Marketing de Serviços. Pessoas, tecnologia e resultados**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

NESHEIM, John L. **Diferencial competitivo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.

PILARES, Nanci Copel. **Atendimento ao cliente: o recurso esquecido**. São Paulo: Nobel 1989.

RUST, Roland T.; ZEITHAML, Valarie; LEMON, Katherine N. **O valor do cliente**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SHETH, Jagdish et al. **Comportamento do cliente: indo além do comportamento do consumidor**. São Paulo: Atlas, 2001.

WHITELEY, R. C. **A empresa totalmente voltada para o cliente**. Campus. Rio de Janeiro. 1992.

A COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL EM UMA EMPRESA NO RAMO DE BRINQUEDOS, ARTIGOS DE FESTAS E FANTASIAS, EM PALMAS-TO

Wekisilei Pereira de Lima¹

Weder Ferreira dos Santos²

Claudia Nolêto Maciel Luz³

Layanni Ferreira Sodré⁴

RESUMO

A comunicação é a peça essencial das empresas. Ela possibilita que informação e conhecimentos sejam compartilhados entre as pessoas. Esse processo acontece quando a mensagem emitida pelo emissor chega ao seu destino de forma compreensível e correta. Este estudo tem como objetivo analisar o processo de comunicação interna em uma empresa no ramo de brinquedos, artigos de festas e fantasias. A pesquisa foi realizada em uma empresa, na cidade de Palmas-TO, no mês de outubro de 2014. Contou com a participação de 81% dos funcionários da respectiva entidade. Cada participante respondeu um questionário com 13 perguntas fechadas. Os resultados mostraram que uma boa comunicação é importante para o relacionamento dos colaboradores, trazendo benefícios para a organização, melhorando a rotina do trabalho, a qualidade e a produtividade na empresa. Palavras-chave: Administração, organização, processo de comunicação.

ABSTRACT

Communication is the essential piece of the companies. It enables information and knowledge to be shared between people. This process occurs when the message sent by the sender arrives to your destination understandable and correctly. This study aims to analyze the internal communication process a company in the business of toys, articles for parties and costumes. The survey was conducted in a company, in Palmas-TO, in October 2014. The research involved the participation of 81% of the respective entity's employees. Each participant answered one questionnaire with 13 closed questions. The results showed that good communication is important for relationship of employees, bringing benefits to the organization, improving the work routine, quality and productivity in the company.

Keywords: administration, management, organization.

1. Acadêmico do Curso de Administração da Faculdade ITOP.

2. Graduação em Administração e em Engenharia Agrícola pelo CEULP/ULBRA, Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela UEM, Mestre em Agroenergia pela UFT. Doutorando em Biodiversidade e Biotecnologia pela rede UFT/BIONORTE. Professor do ITOP, Professor Substituto do IFTO e Professor da Faculdade Católica do Tocantins.

3. Professora do Curso de Administração da Faculdade ITOP.

4. Mestranda em Agroenergia/UFT.

Introdução

A comunicação pode ser realizada a partir de diversos meios e formas em um grupo ou organização. Essa comunicação se baseia na transmissão de uma determinada informação pelo emissor, que se constitui o principal responsável no ato da comunicação, já que, em algum momento, emite uma mensagem ou informação para outras pessoas, as quais são denominadas receptores ou destinatários (CHIAVENATO, 2010).

Se as pessoas de uma organização comunicam-se eficazmente, os processos organizacionais de comunicação tendem a ser eficazes também (MAXIMIANO, 2012). A comunicação promove mudanças que podem ser direcionadas positivamente ou não (PRETTO, 2000).

No trabalho do administrador, cerca de 70% a 80% do seu tempo é despendido em comunicação: é o tempo a que se dedica a ler e interpretar relatórios, cartas, telefonemas, e-mails, além de participar de reuniões, trabalhos em equipe, ouvir pessoas e, é claro, falar, escrever, decidir, esclarecer, lembrar, orientar, reforçar etc. Tudo isso é comunicação. Tudo isso ocupa a maior parte de seu tempo (CHIAVENATO, 2010).

Outro fator importante no processo de comunicação (figura 1) é a percepção do indivíduo. Toda pessoa tem uma maneira própria de perceber a realidade (TOMASI & MEDEIROS, 2007).

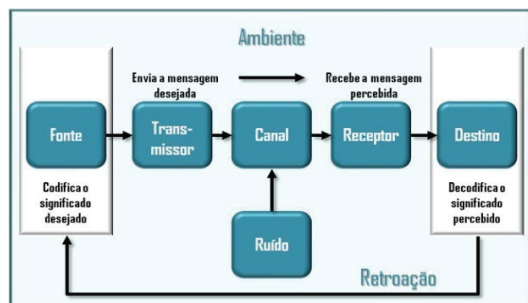


Figura 1. O processo de comunicação (CHIAVENATO, 2010).

O primeiro passo para iniciar o processo de comunicação (Figura 1), seja por uma pessoa, grupo ou uma organização, também pode ser chamado de fonte ou de origem.

O emissor que inicia o processo e a mensagem pode transmitir informações, atitudes, comportamentos, conhecimentos ou alguma emoção ao destinatário. Conforme Koontz (2009), a comunicação começa com um pensamento ou uma ideia do emissor, a qual, em seguida, é codificada de maneira que possa ser compreendido pelo emissor e pelo receptor.

O transmissor (Figura 1) codifica ou translada a ideia ou significado através de meios verbais, escritos ou não verbais (como símbolos, sinais ou gestos) ou a partir de uma combinação dos três (CHIAVENATO, 2010).

O canal (Figura 1) é o meio que existe fora do comunicador e que pode ser percebido por todos. O cardápio de opções para escolha do melhor veículo para cada mensagem nunca foi tão grande e variado (CHIAVENATO, 2010).

O receptor (Figura 1) é a pessoa que recebe a mensagem do emissor (STONER & FREEMAN, 1999). O ruído se situa entre a emissão e a recepção da mensagem podendo distorcê-la. O ruído, portanto, não faz parte nem do emissor nem do receptor, mas é dever do emissor amenizá-lo para garantir a eficácia da comunicação (MONTANA & CHARNOV, 2003).

A Empresa

A empresa foi fundada em 1989, na cidade de Porto Nacional-TO, com propósito de atender à cidade. Foi transferida para Palmas em 1992 sendo a primeira loja de brinquedos da cidade, cujo início ocorreu com, aproximadamente, quinhentos itens. Em outubro de 2014 a loja contava com mais de doze mil itens, tornando-se também a primeira empresa a decorar festas infantis em Palmas, fazendo com que seu nome se fortalecesse mais na capital. Hoje se tornou referência em artigos festas.

Quanto ao número de funcionários, no

começo havia apenas uma colaboradora, depois mais outra, e outra e, em outubro de 2014, a loja contava com 16 colaboradores, cada um com seus respectivos cargos que vão desde o de repositor, estoquista, empacotador, caixa, vendedores, auxiliar de escritório além de gerente. A empresa busca uma comunicação eficaz. O presente artigo tem como objetivo analisar o processo de comunicação interna utilizados na empresa no ramo de brinquedos, artigos de festas e fantasias na cidade Palmas, estado do Tocantins.

Aspectos da Pesquisa

A metodologia é o meio que o pesquisador utiliza para conhecer a real situação, e assim, fundamentar suas decisões durante a realização do trabalho científico. A pesquisa pode ser definida como um procedimento formal, com métodos de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (LAKATOS & MARCONI, 2006).

O presente trabalho tem como foco analisar os fatores que influenciam a comunicação interna de uma empresa no ramo de brinquedos, artigos de festas e fantasias na cidade de Palmas, tendo como base a classificação de Vergara (2007), que apresenta dois aspectos à pesquisa: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, pode-se considerar exploratória e descritiva. Exploratória, pois busca fazer um levantamento bibliográfico sobre a comunicação interna para melhor compreensão. Já a descritiva, procura identificar os fatores que influenciam a comunicação interna através de questionários averiguando os fatos recorrentes ao mesmo, a fim de solucionar os problemas encontrados (GIL, 2007).

A pesquisa em questão tem como população 16 funcionários devidamente ativos na empresa. A aplicação dos questionários foi realizada no mês de outubro de 2014. O estudo teve uma amostragem 81% dos funcionários pesquisados. Foram aqueles acessíveis na realização do estudo.

Com a finalidade de avaliar os fatores que influenciam a comunicação interna, o pesquisador elaborou como instrumento de pesquisa, questionários contendo perguntas fechadas de múltipla escolha, de forma clara e objetiva, para coleta de dados. Os questionários foram aplicados na empresa, com data e horários marcados pela direção da empresa, de forma a não prejudicar as atividades dos funcionários.

A pesquisa foi realizada por meio de questionários, no mês de outubro de 2014, com 13 funcionários da empresa, ou seja, 81% dos empregados ativos, deixando-lhes à vontade para responderem. O questionário utilizado para coleta de dados com 13 perguntas fechadas. O estudo do questionário levou-se em conta o percentual das respostas dos funcionários em cada questão, demonstrados através de gráficos.

Análise da comunicação organizacional

Através do questionário contendo as 13 questões, os dados foram coletados para a presente pesquisa, as informações ocorreram pela forma de tabulação manual, em que todas as perguntas são fechadas, tratados de forma estatística e representadas através de percentuais expressando consistência. O tratamento desses dados foi feito por meio do programa Microsoft Excel 2010.

A partir da realização de uma entrevista com 13 funcionários, constatou-se que 22% dos funcionários são do sexo masculino e 77% do sexo feminino.

Quanto a faixa etária dos funcionários, a maioria está entre 18 a 29 anos (54%) e entre 30 a 49 anos (46%). Nesse contexto, observa-se que grande parte dos funcionários é composta por profissionais jovens no mercado de trabalho.

Quanto ao grau de escolaridade, 85%, possuem o ensino médio, e 15% já concluíram o ensino superior. Por ser a maior parte de jovens entre 18 a 29 anos, o grau de escolaridade da maior parte do quadro de colaboradores é do

ensino médio.

Quanto ao tempo de trabalho dos funcionários na empresa, observa-se que 54% trabalham na empresa há menos de 2 anos, o que pode ser considerado pouco tempo. E ainda: 23% está na empresa de 3 a 5 anos. E, por último, desse total, 8% são funcionários há mais de 5 anos.

O setor de trabalho ocupado pelos funcionários na empresa está distribuído de forma que 55% dos funcionários estão nas vendas, 15% no administrativo, 15% no caixa e 15% depósito.

O grau de satisfação do relacionamento entre os colaboradores na empresa foi classificado bom com 54%, 23% para ótimo e 23% regular. Com o índice de 77%, conclui-se que o grau de satisfação entre os colaboradores é satisfatório e promissor, por se tratar de uma empresa em que a maioria de seus funcionários a integra há pouco mais de dois anos. O grau de relacionamento e comunicação dos participantes foi de ótimo (23%), bom (69%) e regular (8%) respectivamente (Figura 2).

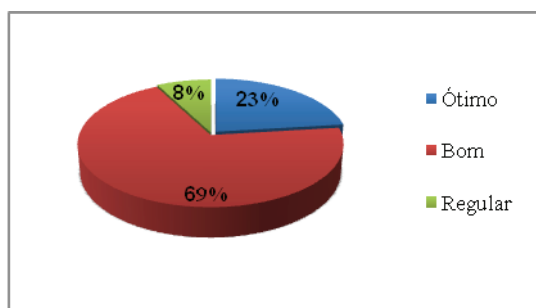


Figura 2. Grau de satisfação da comunicação interna da empresa.

Ainda que a empresa tenha obtido um bom resultado nas pesquisas, uma empresa sempre estará suscetível a falhas na sua estrutura de comunicação, devido a problemas na eficácia dos canais escolhidos para transmissão da mensagem ou até mesmo por causas dos ruídos que podem existir nesse processo.

Quanto ao nível que as orientações são repassadas dos superiores para os colaboradores (Figura 3), 38% dos colaboradores informaram serem boas as informações repassadas a eles

pelos seus superiores, e 31% dizem ser ótimas. Entretanto, a mesma porcentagem de 31% respondeu como regular.

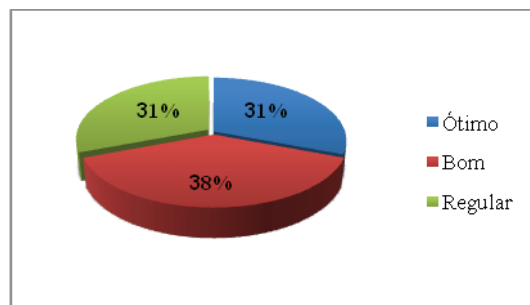


Figura 3. Nível que as orientações são repassadas dos superiores para os colaboradores.

Com esse resultado não satisfatório para organização, pode-se entender, através da Figura 3, que ainda falta uma boa comunicação entre superiores e seus colaboradores. Essa falha pode ocorrer em consequência da forma escolhida anteriormente para a transmissão da mensagem, visto que nem sempre o método usado para determinado colaborador trará os mesmos resultados tão eficazes para outro, já que cada empresa possui em si um conjunto de deficiências e características únicas que devem ser analisadas e levadas em conta, na hora de decidir qual será o melhor método para estabelecer uma comunicação interna excelente.

A ausência deste prévio estudo na escolha do melhor meio de comunicação a ser utilizado acaba gerando uma insatisfação entre os demais funcionários perante os seus superiores.

Quanto ao entendimento das informações recebidas dos superiores (Figura 4), 69% entendem por completo, 23% entendem parcialmente e 8% diz serem incompletas as informações. Esse resultado provém em grande parte da maneira em que os superiores se comunicaram com os colaboradores, eles devem estar atentos às individualidades e peculiaridades de cada colaborador de maneira singular para que utilizem o meio que trará o melhor resultado com base nas deficiências e dificuldades enfrentadas por cada colaborador.

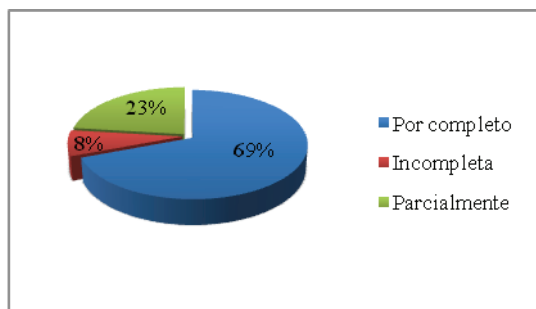


Figura 4. Entendimento das informações recebidas dos superiores.

Quanto às formas de comunicação existentes na empresa, 67% diz ser suficientes o processo de informação, e 33% não concorda com as formas de comunicação da organização.

Esse resultado depende muito da maneira como os superiores se comportam para transmissão da comunicação, por se tratar de várias pessoas diferentes sempre poderá haver uma pequena parcela do quadro de colaboradores que não vai estar satisfeita com o processo da organização por ter certas dificuldades de entendimento.

Quanto ao melhor meio de comunicação para os colaboradores, a comunicação direta (67%) foi considerada o melhor meio de comunicação para a organização, elegendo melhor meio as reuniões (33%). Isso ocorre justamente porque algumas pessoas acreditam que no momento da comunicação a abordagem direta de uma maneira pessoal é a melhor opção, enquanto outras acham que a mensagem pode ser mais bem transmitida quando se cria um ambiente de debate em conjunto com os demais colaboradores.

Quanto à importância da comunicação para organização e para os colaboradores, com 100% dos pesquisados consideram a comunicação interna importante tanto para a organização quanto para os colaboradores. Por esse fato é necessário comunicar a todos os colaboradores quais os objetivos e resultados alcançados na organização. O relacionamento entre os colaboradores fica mais harmonioso com a comunicação, já que promove um ambiente

melhor para conviver.

Sobre o grau de entendimento sobre comunicação interna (Figura 5), 42% entende que comunicação é o repasse de informações da empresa para os colaboradores, 33% acredita que comunicação é todo tipo de informação que ocorre dentro da empresa, 8% acha que é a comunicação entre colegas dentro da organização e 17% não tem conhecimento sobre o que é comunicação interna. A definição de comunicação interna acontece devido ao grau de conhecimento e escolaridade de cada funcionário a respeito deste tema.

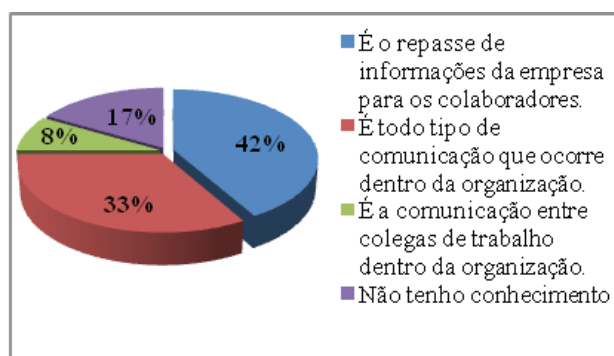


Figura 5. O grau de entendimento dos colaboradores sobre comunicação interna.

Conclusões

1. Existe uma insatisfação quanto às relações interpessoais com a chefia, não tendo liberdade para emissão de opiniões, dúvidas e/ou sugestões.
2. O melhor meio de comunicação, os funcionários consideram a comunicação direta.
3. Todos pesquisados consideram a comunicação interna importante tanto para a organização quanto para os colaboradores.
4. Ressalta-se que há necessidade que a chefia responda toda e qualquer opinião (sugestão ou reclamação) dos funcionários, mesmo que seja para informar o porquê de a empresa não poder aceitar ou atender às reivindicações.

Referências

CHIAVENATO, I. **Comportamento Organizacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KOONTZ, H. **Administração: uma perspectiva global e empresarial**. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAXIMIANO, A. C. A. **Fundamentos de Administração: Manual compacto para as**

disciplinas TGA e introdução à administração. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MONTANA, P.; CHARNOV, B. H. **Administração**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

PRETTO, C. B. M. **A auto-organização do sistema cultural sindical, através do processo comunicacional negocial**. Manaus: 2000. (XXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação).

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração**. 5.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

TOMASI, C.; MEDEIROS, J. B. **Comunicação empresarial**. São Paulo; Atlas, 2007.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatório de pesquisa em administração**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

