

n. 26 2020

SOUZA EAD
Revista Acadêmica Digital



Periodicidade - Mensal



INDICE

Editorial	03
O Escritor e a Datilógrafa - Os Usos da Linguagem em <i>A Hora da Estrela</i>, de Clarisse Lispector	04
Toledo, Adilson Nobre; Vieira, Adriana Silene. Págs. 4 – 20	
A Inclusão da Leitura no Processo de Ensino Aprendizagem sob a Ótica da Interdisciplinaridade.	21
Alves, Nancy Rita de Jesus Silva. Págs. 21– 30	
A Marca Como Gerenciadora do Produto.	31
Araújo, Carlos Alberto de. Págs. 31 – 42	
As Contribuições da Coordenação Pedagógica no Contexto da Formação Continuada de Professores.	43
Martin, Evila Cristiane de Almeida. Págs. 43 – 53	
Autoestima: A Motivação no Processo de Ensino- Aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental.	54
Caum, Nádia Maria. Págs. 54 – 62	
Gestão Escolar no Desenvolvimento de Jovens Líderes: Empreendedores Sociais e Promotores de Direitos Humanos.	63
Teixeira, Letícia do Rosa; Bertola, Liliana Martino. Págs. 63 – 78	
Luminaridade Lúdica: Um Olhar para o LARP a Partir da Ludoterapia.	79
Iuma, Tadeu Rodrigues. Págs. 79 – 91.	
O Desafio do Docente Frente à Educação a Distância.	84
Barreto, Jeanini dos Santos. Págs. 92 – 100	
Parceria Público-Privada: (in) Constitucionalidade do Fundo Garantidor.	101
Pereira Junior, Rafael da Rosa. Págs. 101 – 112	
Violência Doméstica Infanto Juvenil e sua Influência no Processo de Ensino-Aprendizagem.	113
Silva, Vera Lúcia M. C. da. 113 – 124	

Editorial

Adaptações ao “novo normal”: Um mundo que nunca mais será como antes. Diante de tantas mudanças e tão rápidas, há que se pensar sobre o fato inconteste de que muitas das coisas vistas antes da Pandemia como “normais”, voltarão a “ser”, pela necessidade de seguir com a vida, de movimentar a economia, mas não como antes, e sim, adaptadas ao chamado de “novo normal”.

Nesta perspectiva, o que seria segundo pesquisadores, este “novo normal”? De acordo com Schirato (2020), “o novo normal”, seria a proposta de um novo padrão que possa garantir nossa sobrevivência.

Shirato fez um paralelo deste “novo normal” com sua experiência de ter vivido uma parte da vida em locais com neve. Para viver em um centro urbano com essa condição climática, a pesquisadora precisou de um kit neve, composto por gorro, cachecol, luva, bota, capote e lenço de papel. Sem esse kit, estaria, segundo ela, absolutamente desprotegido e correndo sérios riscos de ficar doente.

Esse kit neve dá um pouco de trabalho. Nos primeiros dias, é estranho. A tendência é que se fique mais encolhido por causa do frio, ter certo mal-estar ao entrar em uma loja aquecida ou ao ter que tirar as luvas ao manusear um cartão bancário.

Aos poucos, vai se acostumando com o kit. Não por ser agradável, mas por dar segurança. Rapidamente, neste caso, nós, que vivemos em um país tropical, entramos em um “novo normal”.

O que está sendo proposto, agora, é um kit Covid. Um kit de segurança. Andar com máscara, mais contidos, menos expansivos, como se estivéssemos no frio. Guardando certa distância, talvez com luvas e, de certa forma achando tudo muito estranho, mas a garantia da segurança de que não vamos ficar doentes e não transmitiremos doenças fará com que assimilamos esse kit de uma forma indolor.

Assim, entraremos em um “novo padrão de normalidade”. Reforçando, que a normalidade aqui pode ser entendida como padrão que garante sobrevivência dentro de um grupo. Diante disto, vamos nos habituar com esse kit Covid e, certamente, sentiremos falta se não o utilizarmos.

Marcos Alexandre Souza
Diretor Geral da Faculdade Souza

O Escritor e a Datilógrafa

Os Usos da Linguagem em *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector

Toledo, Adilson Nobre de¹; Vieira, Adriana Silene²

"Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro..."

Clarice Lispector

Resumo

Este artigo visa analisar a linguagem utilizada na obra da escritora Clarice Lispector, *A hora da estrela*, pelo narrador Rodrigo S. M. e a personagem principal, Macabéa. Enquanto Macabéa é uma personagem semianalfabeta que, por ser datilógrafa, lida com as palavras muitas vezes sem saber seu significado, narrador trata do próprio trabalho de narrar e tenta escrever e criar uma história para essa personagem simples e se depara com diversos paradigmas para realizar a escrita devido à pobreza cultural da personagem nordestina, que se muda para uma grande cidade. A própria palavra, a própria linguagem são o centro deste trabalho, a metalinguagem, a alteridade, a semiotização e o dialogismo utilizado pelo narrador. A obra expõe de forma irônica uma crítica social e cultural, além de abordar outros aspectos do cotidiano de muitos brasileiros. Os demais personagens, que aparecem durante a história, reforçam a situação da personagem de miséria, falta de instrução e conhecimento de si própria. Rodrigo S. M. é um intelectual que reflete a respeito de sua existência e questiona sua escrita. O narrador afirma ter como objetivo manipular a linguagem para escrever de forma simples.

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir da leitura da obra e do intrigante fato social que mostra dois usos da linguagem, a partir de duas criações de Clarice Lispector, um escritor e narrador, que trata de seus dilemas, e uma personagem semianalfabeta, que, a seu modo, faz uso dos instrumentos da escrita, porém não apresenta condições de decifração dessa escrita, dos sentidos da linguagem. Essa diferença tem uma origem social, que se mostra pelas linguagens que são transcritas, tanto de Rodrigo S. M. como de Macabéa.

O trabalho pretende fazer um comparativo entre o narrador de *A hora da estrela*, autodenominado Rodrigo S. M., e a personagem Macabéa, cuja história ele narra. Essa comparação será feita sob o aspecto da relação de cada um com a linguagem.

¹ Graduado em Letras pela faculdade Sumaré. Terapeuta holístico.

² Doutora em Teoria de História Literária pela Unicamp, professora da Unip e da Fasouza.

Pretendemos abordar a relação entre os dois entes fictícios e a linguagem, porque este aspecto chamou a atenção, por estar bem visível e ser apresentado de forma curiosa. Temos de um lado o narrador, que domina a linguagem e trabalha com ela para transmitir ideias e questionar sua própria escrita. Por outro temos a personagem Macabéa, que é uma datilógrafa, cuja função é mecânica, trabalhar com as palavras copiando-as, letra por letra, sem conseguir muitas vezes interpretá-las.

Apresentaremos a relação entre as palavras e o narrador, mostrando-as como um questionamento do fazer literário. Analisaremos essa mesma relação entre as palavras e a personagem Macabéa. Este trabalho comparativo busca fazer um contraponto e analisar os contrastes e formas de linguagem encontradas para narrar os fatos.

Buscamos uma forma de demonstrar o que alguns críticos apontam sobre a obra, de modo a apresentar como, por meio do uso da linguagem, se percebe o esfacelamento do ser humano, com uma personagem sem heroísmo e um escritor em crise, cujo foco narrativo está longe do tradicional narrador onisciente.

Este estudo foca na relação do narrador e da personagem com a linguagem, no caso do primeiro, como instrumento para fazer literatura, no caso da segunda, como forma alienada de lidar com a linguagem e com a escrita mecânica. Apontamos, com excertos da própria obra, exemplos da utilização dessa linguagem, respaldada com as bases teóricas de alguns críticos.

Trataremos da utilização da linguagem, metalinguagem e também a profissão da personagem principal, Macabéa, e sua relação mecânica com os instrumentos da escrita, no caso, a máquina de escrever, que utiliza sem compreender, e as mensagens que recebe pelo rádio, cujo sentido busca compreender.

Fazemos uma pesquisa bibliográfica de livros, teses, artigos e uma entrevista que a autora deu no ano da publicação de sua obra e que remetem ao tema do trabalho.

Ler Clarice Lispector, em específico *A hora da estrela*, nos projeta na essência do indivíduo para demonstrar uma realidade, sempre em busca da verdade, tomando consciência do outro. A desconstrução do ser, a metalinguagem inserida, muitas vezes de forma irônica, utilizada por um narrador inserido na obra para estabelecer essa relação, fez com que escolhêssemos essa obra.

Outro fator que ressaltamos é a descrição das dificuldades diárias de um escritor para criar uma obra, de criar o personagem, ser o personagem e a relação que um escritor/narrador tem com a personagem em um dialogismo próprio criado pela autora.

A hora da estrela é uma importante obra da terceira fase modernista da literatura brasileira, obra que por tantos analisada e discutida, utilizada também em vestibulares universitários e em outras formas de comparativos com outras obras de outros escritores, é um cânone de nossa literatura e representa o cotidiano de muitos brasileiros em

diversos aspectos. O livro foi levado às telas por Suzana Amaral, em 1985, com Marcélia Cartaxo e José Dumont.

A autora, na produção deste livro, faz críticas sociais, políticas e até mesmo ao sistema patriarcal criado. Estes pontos não analisados neste trabalho que se atém às palavras e expressões utilizadas.

De forma irônica aqui relatamos uma semelhança entre a construção da obra e nossa análise. Assim como o narrador com seus paradigmas e divagações encontra dificuldade para construir sua personagem, por vezes quase desistindo, assim também foi criado este texto. Em diversos momentos nos sentimos "Rodrigo S. M." ao desenvolvê-lo, ou mesmo Clarice, ou a própria Macabéa.

A AUTORA

Lembremos a biografia de Clarice Lispector e em que contexto criou a obra *A Hora da Estrela*. Essa abordagem, ainda tão atual em seu contexto social nos dias de hoje, traz essa perspectiva a um novo debate, com foco no contraponto entre o narrador e a personagem.

Clarice Lispector nasceu na Ucrânia em 10 de Dezembro de 1920, na cidade de Tchetchelnik. Sua família, de origem Judia, tinha que se mudar constantemente, devido ao antissemitismo na guerra da Rússia. A escritora e sua família chegaram ao Brasil em março do ano seguinte. Dois anos e meio depois muda-se para Recife e em 1935 para o Rio de Janeiro. Em 1944 vai para Belém do Pará e, após 6 meses, para a Europa e tem passagens por Itália, Suíça, Inglaterra e depois muda-se para os EUA, e em 1959 retorna ao Brasil onde faz apenas pequenas viagens.

Segundo Gotlib, "*O deslocamento nos espaços é dado de construção estrutural de alguns dos seus romances. Protagonistas viajam, em processo semelhante*". (p. 189), também vemos essa imigração na personagem de *A Hora da Estrela*, por muitas vezes chamada de "a nordestina". As migrações feitas desde sua infância e as viagens feitas quando já adulta trazem para suas obras essa abordagem.

Clarice foi casada e, devido à profissão de seu marido, um diplomata, também teve continuar viajando. Com ele teve dois filhos, porém nunca deixou sua paixão, escrever. Estudou Direito na UFRJ, dedicou-se profundamente à literatura e ao retornar do exterior naturalizou-se brasileira e se dizia pernambucana.

A escritora faleceu no dia 9 de dezembro de 1977 e nos deixou um rico acervo literário, considerado Literatura Moderna Brasileira, dentro deste, estudamos *A Hora da Estrela*, romance, 1977.

Entre tantas viagens e estudos, Clarice fez cursos de antropologia, psicologia, foi jornalista e sempre utilizou da linguagem em seus trabalhos e criações. Ela foi colunista, repórter e redatora, atuando em alguns jornais como o *Correio da Manhã* onde era colunista do "Correio Feminino", *Diário da Noite*, Agência Nacional. Foi Lispector uma grande intelectual, poliglota e viajante.

O principal motivo de fazermos uma análise do romance *a Hora da Estrela* de Clarice Lispector, é por abordar um tema ainda atual, com uma crítica social em que a autora utiliza da linguagem para não

apenas narrar a história da personagem, mas também questionar constantemente o ato de escrever. A utilização do “eu” enquanto escritor/narrador com suas reflexões sobre o ato de escrever e até a ironia de criar um narrador masculino para dialogar dessa forma de escrever, muitas vezes utilizando da metalinguagem. “*Esta inquietação o move, faz com que escreva e tente descobrir na escrita a sua própria identidade e a sua própria humanidade*”. aponta Fulkeman na apresentação da obra (1995, p. 7).

A Hora da Estrela, última obra de Clarice Lispector, foi analisada inúmeras vezes sob diversos olhares e perspectivas. A autora é comparada a tantos outros grandes nomes da Literatura Brasileira, como podemos ver no trecho abaixo:

(...) pode-se dizer que Rosa, Lispector e Dourado não só ultrapassam a análise da patologia social, que o naturalismo buscava denunciar, como também não buscam mais apenas o intenso exame dos dramas interiores do indivíduo. (HELENA, p.1165)

Há uma crítica social e política na linguagem exposta em *A hora da estrela*, que está relacionada com a época em que foi escrita, fase em que o país passava pelo regime da ditadura militar. Vemos este contraste entre o narrador Rodrigo S. M. e a personagem Macabéa, como cita Justino em sua análise:

(...) pensar *A hora da estrela* a partir de duas implicações éticas, do que doravante chamarei ética da escrita e ética do encontro com a alteridade. Na primeira, sua inserção crítica no contexto da literatura brasileira da segunda metade da década de 1970, com especial atenção para o debate em torno do lugar e do papel do escritor sob os governos Médici/Geisel, ainda praticamente intocada pela crítica, por sua melhor crítica. Na segunda, os modos de semiotização da produção de subjetividade dos pobres (...) (JUSTINO. 2017, p. 65).

Clarice Lispector justifica sua criação sua “*Porque há direito ao grito. Então eu grito.*” (p. 27) e a origem de sua personagem “(…) *É que numa rua do Rio de Janeiro peguei de relance o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina*”. (p. 26) O narrador se põe no lugar da personagem e a relaciona com todos “*que cada um reconheça a si mesmo porque todos nós somos um (...)*” (p. 26), dando também veracidade aos fatos “- *e é claro que a história é verdadeira embora inventada*” (p. 26). Nessas frases Clarice, nos apresenta uma realidade social evidente na época da ditadura, não apenas dos imigrantes (neste caso, os nordestinos), mas de todo o povo brasileiro e busca na personagem representar toda essa opressão e falta de voz. Macabéa é uma personagem calada e sem ação, sem expectativas maiores na vida, o que será mostrado no mais adiante neste trabalho.

Em sua entrevista à TV Cultura em 1 de fevereiro de 1977 ao Programa Panorama ao jornalista Júlio Lerner, Clarice L. diz saber havia então poucos meses que sua mãe escrevia e suas duas irmãs também o faziam. Nesta mesma entrevista, diz escrever desde cedo, de forma

caótica, totalmente fora da realidade e que, mesmo sendo tímida, era ousada. Comenta também que nunca assumiu ser escritora e faz questão de ser amadora, pois o profissional tem obrigação de escrever e ela escrevia quando queria para manter a liberdade. Segundo ela, em alguns momentos a vida se torna intolerável

Nesta mesma entrevista a escritora justifica sua tristeza durante a entrevista ao cansaço e diz que quando não escreve, está morta. Prefere escrever de manhã, sozinha e sem interferência e diz não desejar alterar nada com suas obras, mas sim desabrochar. Ironicamente, afirma que o papel do escritor brasileiro na época era falar o menos possível... menciona que viveu no nordeste, se criou no nordeste e nesta feira no Rio de Janeiro "pegou o ar de nordestino" em uma pessoa e após isso a escritora foi à cartomante, na volta dentro do táxi, relatou imaginar como seria se esse táxi a atropelasse.

Quando Clarisse escreveu *A hora da Estrela* talvez não tivesse a noção de que já estava doente e em breve partiria, entretanto, nessa obra traz muito a palavra morte e em sua forma de utilizar as palavras, também menciona Deus, talvez por um sim. A palavra é o foco da narrativa, sendo o narrador um escritor e a personagem uma datilógrafa, como menciona Fulkeman na apresentação do livro, ao afirmar que "*Em meio à tensão entre o homem e o mundo é que surge o debate em torno da palavra*" (1995, p. 10).

A NARRATIVA

O romance *A hora da Estrela* é para a autora um livro inacabado, pois é uma pergunta sem resposta e que exige participação do outro para acabá-la, escrita em estado de emergência, pois a vida depende de um movimento e no sim ele, o livro, se inicia. O Livro tem treze nomes, estes são: A culpa é minha; A hora da estrela; O direito ao grito; Quanto ao futuro; Lamento de um blue; Ela não sabe gritar; Uma sensação de perda; Assovio no vento escuro; Eu não posso fazer nada; Registro dos fatos antecedentes; História lacrimogênia de cordel; Saída discreta pela porta dos fundos.

"*Tudo no mundo começou com um sim*" (1995. p. 25) Clarice inicia o livro, assim como Deus criou o universo. A autora, em sua construção para experiência do "eu" reestabelece na narrativa uma estrutura própria entre narrador/autor/escritora com a dupla intensão de compreendê-lo e compreender-se na frase "*Como que eu estou escrevendo na mesma hora em que sou lido.*" (1995, p. 26).

Uma obra que com muito esforço é criada de forma simples, como define Nina em "A palavra usurpada: exílio e nomadismo na obra de Clarice Lispector":

A autora admite, ironicamente, a dificuldade de escrever o texto, pois, para produzir um relato como esse, foram necessários dois instrumentos fundamentais. simplicidade e pobreza, que ela só pôde alcançar com sacrifício. (NINA, 2003, p. 154)

Já no começo o narrador comenta sua dor de dente e que nesta dor ele carrega o mundo e sobre a falta de felicidade. O narrador refere-se à palavra "felicidade" como uma invenção, "*Nunca vi palavra mais doida, inventada pelas nordestinas que andam por aí aos montes.*" (1995, p.25).

Durante toda a obra é notável a semiotização de diversas palavras, nela, a personagem por seu baixo nível de instrução, lida com as palavras sem saber seu significado, ou até mesmo ela (a personagem) cria no imaginário outros significados. Justino em seu artigo comenta:

A hora da estrela não deixa de colocar questões instigantes para a literatura contemporânea sobre os processos de semiotização do "real". (JUSTINO. 2007, p.65)

Em suas páginas iniciais, Clarice cria o narrador, Rodrigo S. M., que dialoga reflexivamente sobre o ato de escrever e sobre a construção da personagem "*virgem e inócua*" (1995, p. 28), o árduo trabalho de escrever, e desconstrói toda a referência intelectual para que tenha uma escrita simples, enquanto ao mesmo tempo cria a personagem e o cenário como que se estivesse interagindo com o leitor e descreve muitas vezes uma crise existencial e de como escrever as palavras, usando também da metalinguagem, saindo de si e voltando a si. "*quem sou eu?*" (1995, p. 30) "*Juro que este livro é feito sem palavras. É uma fotografia muda. Este livro é um silêncio. Este livro é uma pergunta.*" (1995, p. 31). Por vezes também se anula como narrador/escritor "(...) *apesar do mau êxito de minha literatura*" (1995, p. 31).

O texto reflete sobre o ofício do ficcionista, a natureza da inspiração e o ato de criar uma personagem que ele "captura" de repente. (NINA, 2003, p. 155)

Ao narrar a história, Rodrigo S. M. tenta se nivelar ao mundo da personagem, sua falta de cultura e porque não dizer de pensar também, se dizendo incapaz de fazê-lo, sente-se sufocado, relaciona fatos com pedras, pois nesses não há arte e são imutáveis, perde a paciência em escrever e se anula como escritor, pois para Rodrigo S. M. e a autora, é necessário escrever sobre ela, é uma obrigação (até este momento a personagem ainda não tem nome) "*Ela me acusa e o meio de me defender é escrever sobre ela. (...) estarei lidando com fatos como se fossem as irremediáveis pedras(...)*" (1995, p.31).

A "incapacidade" de Rodrigo S. M. para encontrar a expressão mais adequada para narrar a história da nordestina sugere a enorme dificuldade, ou quem sabe até a impossibilidade de o escritor ou intelectual brasileiro falar do povo de modo convincente. (RODRIGUES, p.6.)

Na tentativa de escrever a história, o narrador faz comparações da escrita como a de um artesão, "sou um artesão manual" (1995, p.34) e também correlaciona com a música e a pintura "*Escrevo em traços vivos e ríspidos de pintura*" (1995, p.31) "*Ao mesmo tempo que quero alcançar o trombone mais grosso e grave*" (1995, p.34). "e talvez

alcance a flauta doce" (1995, p. 35), traços do modernismo como aponta Rosenfeld:

Nota-se no romance do nosso século uma modificação análoga à da pintura moderna, modificação que parece ser essencial à estrutura do modernismo. À eliminação do espaço, (...)
(ROSENFELD. 1973, p. 80)

O narrador, em suas reflexões, dialoga com o leitor "*Mas voltemos a hoje. Porque como se sabe, hoje é hoje. Não estão me entendendo e eu ouço escuro que estão rindo de mim (...)*" (1995, p. 35). Rodrigo S. M. descreve na narrativa que tem que encontrar um destino para personagem, ainda sem nome, fica em divagações e retoma a narrativa, se dizendo velho e conhecendo a personagem intimamente, justificando a isso não saber de nada.

Rodrigo S. M., ao contar a história em terceira pessoa, causa impressão de distância da personagem. "*Vejo a nordestina se olhando no espelho e – um rufar de tambor – no espelho aparece meu rosto cansado e barbudo.*" (1995, p. 37).

Um fator importante é que o narrador sempre está presente no agora, refletindo sua escrita, sua criação e reflexão sobre o ato de escrever e como utilizar as palavras de forma simples para criar a personagem, busca contextos atuais e fatos do cotidiano trazendo elementos conhecidos para uma crítica social. "*(...) o registro que em breve vai começar é escrito sobre patrocínio do refrigerante mais popular do mundo (...) foi ele que patrocinou o último terremoto da Guatemala (...)*" (1995, p. 38).

Após incessantemente expor sua dificuldade em escrever sobre a personagem, começa a narrativa "*- que ela era incompetente. Incompetente para a vida.(...)*" (1995, p. 39), sempre a subjugando, considerando-a sem valor ou capacidade para algo na vida, tanto no âmbito intelectual, como cultural ou político:

Pensar Macabéa na perspectiva do diálogo intercultural exige um aporte político, para além do literário e, por extensão, do exclusivamente "cultural", na medida em que implica relações aporísticas, contraditórias, inseridas em relações sociais desiguais. (JUSTINO. 2017, p. 73)

Macabéa, é uma personagem que saiu do sertão e migrou para grande cidade, órfã, vive com a tia, esta opressora, trabalha como datilógrafa mesmo tendo apenas o terceiro ano primário, lida com as palavras de forma artesanal, muitas dessas palavras ela desconhece o significado, as escreve teclando letra por letra e devido a isso, vive sob ameaça de ser despedida em seu trabalho. Helena descreve sobre esta narrativa como sendo uma alusão do aspecto naturalista na literatura de Lispector e faz referência ao motivo dessa carência da personagem.

(...) a literatura é focalizada por Lispector no seu «ser menos», no seu assinalar, de um lado, a impossibilidade de resgatar o mundo tal qual, mas, por outro lado, na sua possibilidade de aludir, de criar mundo. E, por paradoxal que pareça, a maior

força e vigor da literatura adviria exatamente desta "carência".
(Helena, p. 1170)

Macabéa, não questionava a nada, pois a seu modo de enxergar o mundo, não havia para ela resposta, simplesmente era assim. "*Não fazia perguntas. Adivinhava que não há respostas.*" (1995, p. 41). A personagem não sabia ver-se, o significado de sua existência para ela era desconhecido, "*essa moça não sabia o que era, assim como o cachorro não sabe que é cachorro*" (1995, p. 42). A personagem era feita para o sertão e não para uma cidade grande feita contra ela. Esta mesma falta de existência da personagem é a "*mesma impulsiona a existência do narrador.*" confirma Lucchesi (1987, p. 37).

Macabéa conhece seu namorado Olímpico de Jesus, também um personagem nordestino. Se encontram pela primeira vez em dum dia de chuva, e se reconhecem pelo olhar a mesma origem, porém a diferença é que Olímpico tem consciência de sua limitação e sempre se imaginara vencendo na vida. Eles pouco conseguem estabelecer um diálogo, falta a ela a linguagem, condição essencial para comunicação, para Lucchesi (1987, p.44) "*O silêncio de Macabéa é originário da linguagem ausente, razão por que nada diz e nada é.*"

Ao não ter conhecimento da linguagem, a personagem não tem percepção do mundo a sua volta, o que resulta na falta de conhecimento de si. A autora utiliza da palavra para construção dos personagens e no diálogo entre eles. Em *Crise e Escritura*, em sua análise, Lucchesi menciona a palavra como "instrumento de poder" (1987, p. 46), enquanto Martínéz define:

A hora da estrela. Nessa "epopeia", que entendemos como a narrativa de uma mimese que nunca chega a ser um reflexo que constitui o "eu" (...) (MARTINÉZ. 2013, p. 286)

A personagem acaba perdendo o namorado para sua colega de trabalho, Glória, que ganhava mais e era mais ativa e tinha um corpo que atraía mais Olímpico, além de ser carioca, o que chamava atenção dele. Seu único diálogo enquanto estava com Olímpico era sobre notícias que ouvia na Rádio Relógio que assistia onde dividia o quarto com mais quatro mulheres na Rua Acre, uma região da cidade repleta de prostitutas e marinheiros procurando diversão, depósitos de carvão próximo ao cais do porto. De vez em quando ouvia o galo cantar de madrugada e lembrava-se do sertão. Aos domingos acordava mais cedo para ir ao cais, tinha uma "vida murcha" (1995, p. 46), Macabéa sempre tossia, o que não incomodava as companheiras de quarto que, sempre cansadas de seus afazeres, iam dormir.

No paragrafo anterior vemos os traços sociais de uma vida simples e quase sem sentido e Macabéa sempre perguntava "quem sou eu?" (1995, p. 48). Durante toda narrativa há o diálogo do narrador consigo na construção da história e faz passagens no tempo "*tudo isso acontece no ano que passa*"(...) (1995, p. 48), o agora e a infância da personagem "*(...) lembrava-se de uma assustadora canção desafinada de meninas brincando de roda de mãos dadas*" (...).

Em uma segunda-feira a personagem acorda passando mal, mas sem vomitar, Macabéa não era de vomitar, após receber o salário, foi a um médico barato indicado por Glória, enquanto aguardava roubou um biscoito e pediu perdão a Deus, "*ao Ser abstrato que dava e tirava*" (1995, p. 84). Um médico de pobre, que o narrador novamente faz uma crítica a questões sociais "*Esse médico não tinha objetivo nenhum.*" e enfatiza "*A medicina era apenas para ganhar dinheiro*" (1995, p. 85). Este personagem, desgostoso da vida por não fazer parte da alta classe e odiar os pobres, sabia que também era explorado, seu único objetivo na vida era "*ter dinheiro para fazer o que queria: nada.*" (1995, p. 85), como ressalta Rodrigues em *Uma Encenação Cômica da tragédia Brasileira*:

Ter muito dinheiro para não fazer nada é o ideal de indivíduos formados numa cultura que despreza o trabalho, própria de sociedades de forte herança escravista, como é o caso do Brasil, onde o trabalho era visto como algo aviltante, que não era para os cidadãos de bem, mas para escravos. (RODRIGUES, p. 60.)

Glória, talvez por remorso, indica a Macabéa uma cartomante e lhe empresta dinheiro para que ela vá. Com a cartomante, Madame Carlota, Macabéa descobre um destino após dar uma consciência de passado a Macabéa. A nordestina deu todo crédito às palavras da cartomante "(...) - *Pois faz bem porque eu não minto.*" (1995, p. 91) afirma a cartomante à personagem e dá um significado para sua vida. Macabéa tem medo de algumas palavras, essas mais fortes, e a cartomante se justifica "*Eu uso essa palavra porque nunca tive medo de palavra.*" (1995, p.93), porém ao sair feliz após consulta, na qual houve um erro no resultado, morre atropelada. O narrador aponta a própria morte ao narrar a morte de Macabéa, "*Macabéa me matou.*" (1995, p. 105). E assim como Deus que está no início, meio e fim. A narrativa termina com um "sim".

Análise dos usos da linguagem na obra- Relação entre Rodrigo S. M. e a linguagem

Neste tópico tratamos do narrador de *A hora da estrela*, que se apresenta como Rodrigo S. M., e os vários aspectos de sua relação com a linguagem. Sua história, como ele mesmo afirma, não passa de uma pergunta, como comenta Ivo Lucchesi.

(...) nos bastidores deste cenário de perguntas reside a questão maior: a função da literatura e do escritor. Na verdade, *A Hora da Estrela* é um tratado de poética que objetiva redimensionar o sentido da literatura na modernidade. (Lucchesi.1987, p. 48).

Esse questionamento sobre a escrita pode ser visto como uma característica do romance moderno e surge como crítica à narrativa tradicional, na qual temos o narrador em terceira pessoa, ausente e onisciente. Por isso, enquanto aquela linguagem é objetiva, essa se torna caótica, desfazendo a antiga perspectiva e questionando-a.

Apresentaremos alguns trechos em que o escritor trata do fazer literário, observando a forma como ele se relaciona com as palavras para produzir o texto, usando da metalinguagem.

Esse narrador, antes de expor suas ideias, analisa o material que vai usar, as palavras, e chega a duvidar de sua eficácia. Podemos ver sua observação a esse respeito em alguns trechos, como por exemplo quando afirma: "(...) *eu medito sem palavras sobre o nada. O que me atrapalha a vida é escrever*". (1995, p.22)

Desse modo, o narrador nega a linguagem. A partir dessa ideia, ele começa a apresentar a palavra enquanto objeto, material bruto que precisa ser transformado pela ação humana.

Além de refletir sobre o motivo de estar escrevendo, o narrador demonstra certa obsessão pela busca da simplicidade, criticando os floreios literários. Para ele, a criação literária não passa de um jogo de palavras.

Pretendo como já insinuei, escrever de forma mais simples (...) é trabalho de carpintaria.

Sim, mas não esquecer que para não-importa-o-quê o meu material básico é a palavra. Assim é que esta história será feita, de palavras que se agrupam em frases e destas se evolva um sentido secreto que ultrapasse palavras e frases. É claro que como todo escritor, tenho a tentação de usar termos suculentos: conheço adjetivos esplendorosos, carnudos substantivos e verbos tão esguios que atravessam agudos o ar em vias de ação, já que a palavra é ação, concordais? Mas não vou enfeitar a palavra (...) Tenho então que falar simples..." (1995, p. 28-9).

Ele afirma desejar que as palavras sejam simples porque tanto a personagem quanto a história são banais. Diz também que seu trabalho não é intelectual, porém braçal, comparando o ato de escrever com vários outros trabalhos artesanais, mostrando que essa arte lhe exige esforço físico, como se vê nos exemplos a seguir:

Eu não sou intelectual, escrevo com o corpo (...). As palavras são sons transfundidos em sombras que se entrecruzam desiguais, renda, música transfigurada de órgão. Mal ousou clamar palavras a essa rede vibrante rica (...) Juro que esse livro é feito sem palavras. É uma fotografia muda. Esse livro é um silêncio. Esse livro é uma pergunta. (1995, p. 30-1).

E eis que fiquei agora receoso quando pus palavras sobre a nordestina (...) Como escrevo? Verifico que escrevo de ouvido assim como aprendi inglês e francês de ouvido. (1995, p.33)

Além de comparar a escrita com o artesanato, ele a compara também com a pintura e o teatro. Trabalhando com a comparação entre narra e encena, ele afirma que além de narrador, é ator, e que encena a personagem Macabéa, como podemos ver:

(...) para falar da moça tenho que não fazer barba durante dias e adquirir olheiras por dormir pouco, só cochilar d é pura exaustão, sou um trabalhador manual. Além de vestir-me com

roupa velha e rasgada. Tudo isso para me por no nível da nordestina. (1995, p. 34)

(...) faz calor nesse cubículo onde me tranquei (...) nada leio para não contaminar com luxos a simplicidade de minha linguagem. Pois como eu disse, a palavra tem que se parecer com a palavra, instrumento meu. Ou não sou escritor? Na verdade sou mais ator porque, com apenas um modo de pontuar, faço malabarismos de entonação, obrigo o respirar alheio a me acompanhar o texto. (1995, p.37)

Ele compara então sua narrativa com a pintura, dizendo:

Também quero o figurativo assim como um pintor que só pintasse cores abstratas quisesse mostrar o que fazia por gosto, e não por não saber desenhar. (1995, p.37)

Isso vem ao encontro das palavras de Anatol Rosenfeld, em *Texto/contexto*, onde afirma:

Em muitos romances de transição o narrador começa a ironizar a sua perspectiva ainda convencional. Chega mesmo a desculpar-se por saber tanto a respeito de personagens de que não pode conhecer as emoções e a biografia mais íntima. (1973 p. 93)

O narrador de *A Hora da Estrela* questiona em vários momentos aquilo que narra. Além disso, ironiza sua perspectiva onisciente e pede desculpas por saber tanto sobre a personagem.

Como é que sei tudo o que vai seguir e que ainda desconheço, já que nunca o vivi? (1995, p. 26).

Mas, e eu? E eu que estou contando a história que nunca me aconteceu e nem a ninguém que eu conheça? Fico abismado por saber tanto a verdade. (1995, p.74).

Outro momento interessante e ao mesmo tempo cômico, é quando o narrador comenta ter perdido páginas já escritas de sua história:

O que se segue é apenas uma tentativa de reproduzir três páginas que escrevi e que minha cozinheira, vendo-as soltas, jogou no lixo para o meu desespero – (...) Nem de longe conseguiu igualar a tentativa de repetição artificial do que originalmente eu escrevi sobre o encontro com seu futuro namorado. É com humildade que agora contarei a história da história. Portanto se me perguntarem como foi direi: não sei, perdi o encontro. (1995, p. 58-9)

Esse narrador percebe a relação entre narrar e dar um destino à personagem e sente-se incapaz de assumir a responsabilidade pelo que viria a acontecer com ela. Por fim, deixa que as palavras fatais que marcarão a morte de Macabéa sejam traçadas por uma personagem que é cartomante.

Finalmente, vejamos certas palavras que são importantes na narração. Entre estas o "sim", os nomes das personagens.

O "sim" é uma forma que o narrador encontra de ordenar sua história, como que parafraseando a famosa frase do evangelho segundo João: "*No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era*

Deus". O narrador de *A Hora da Estrela* começa com as palavras "Todo mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim para outra molécula e nasceu a vida." (1995, p. 25)

Além disso, vemos o nome da personagem principal, Macabéa, que é grande ironia, pois ela é justamente o oposto desse povo bíblico, os macabeus.

Vemos também que o narrador demora para dizer o nome da personagem, como se no começo da história nem ele mesmo o soubesse, deixando que ela o diga, no meio do romance, respondendo à pergunta de Olímpico:

- E, se me permite, qual é mesmo sua graça?
- Macabéa. (1995, p. 59)

No momento em que seu nome é revelado, seu sentido é desarticulado. Macabéa afirma que preferia não ter nome a ter um sem sentido.

Para completar, vemos o narrador usar uma linguagem que se aproxima da oralidade em trechos como:

(...) vivia em câmara leenta, lebre pululando noaaaar sobre os ooooouteiros. (1995, p. 50)

Ou então, o vemos expressar a gagueira dos pensamentos de Macabéa:

(...) a moça um dia viu num botequim um homem tão, tão, tão bonito que - que queria tê-lo em casa. Devia ser, como - como ter uma grande esmeralda-esmeralda-esmeralda num estojo aberto. (...) viu que ele era casado. Como casar com-com-com um ser que era para-para-para ser visto, gaguejava em seu pensamento. (1995, p.57)

Desta forma, vemos que a perspectiva desse narrador difere muito do narrador tradicional dos romances. Enquanto o outro tinha pleno domínio sobre a linguagem e as personagens, o narrador de *A Hora da Estrela*, ao invés de entrar logo na história, usa-a como pretexto para refletir sobre o processo de escrita, mostrando os "bastidores" da narrativa. Assim, o leitor é levado para dois mundos, o da narrativa da vida de Macabéa, e o momento no qual o "criador" da história, Rodrigo S. M. debruça-se sobre as palavras.

A relação entre as palavras e Macabéa

Tendo apresentado a relação entre narrador e a linguagem, faremos agora um estudo sobre como se dá a relação entre a personagem, Macabéa, e as palavras, sejam escritas ou orais.

A nordestina vive em contato com as palavras, mas não consegue apropriar-se delas. Ela vive no mutismo e, se pergunta, o faz apenas superficialmente. Como o narrador afirma "*Talvez a pergunta vazia fosse apenas para que um dia alguém não viesse a dizer que ela nem ao menos havia perguntado.*" (1995, p. 41).

Depois de nos apresentar a personagem, o narrador nos informa sobre sua profissão, a de datilógrafa, afirmando que esta não lhe serve, além

de que ela trabalha com as letras apenas de forma artesanal, assim como fazia quando era cerzideira. Vejamos o comentário a seguir:

Ela que deveria ter ficado no sertão de Alagoas (...) sem nenhuma datilografia, já que escrevia tão mal, só tinha o terceiro ano primário. Por ser ignorante era obrigada na datilografia a copiar lentamente letra por letra – a tia é que lhe dera um curso ralo de como bater à máquina. E a moça ganhara uma dignidade: era enfim datilógrafa. Embora ao que parece, não aprovasse na linguagem duas consoantes juntas e copiava a letra linda e redonda do chefe a palavra “designar” de modo como em língua falada diria: “desiguinar”. (1995, p.29)

Sendo ela datilógrafa, o que faz é apenas copiar mecanicamente, sem refletir sobre o que está escrevendo. Porém, quando o faz, tem certos raciocínios “tortos” como se pode ver a seguir:

Havia coisas que não sabia o que significavam. Uma era “efeméride”. E não é que Seu Raimundo só mandava só mandava copiar com letra linda a palavra efemérides ou efeméricas? Achava o termo efemérides absolutamente misterioso. Quando copiava prestava atenção a cada letra. (1995, p. 56).

Porém, o mais interessante é quando ela vê o título de um livro e tenta dar um sentido a ele, como se vê no trecho a seguir:

(...) um dia viu algo que por ser um leve instante cobiou: um livro que Seu Raimundo, dado a literatura, deixara sobre a mesa. O título era “Humilhados e Ofendidos”. Ficou pensativa. Talvez tivesse pela primeira vez se definido numa classe social. (1995, p. 56).

Dessa forma, Macabéa é colocada em confronto com palavras desconhecidas. Ela tenta refletir e compreender seu significado. O que faz é apenas achá-las belas ou guardá-las para si, como objetos. Além de não compreender as palavras do mundo exterior, Macabéa também não sabe por em palavras seus sentimentos como se pode ver a seguir:

(...) O seu diálogo era sempre oco. Dava-se conta longinquamente de que nunca dissera uma palavra verdadeira. E amor ela não chamava de amor chamava de não-sei-o-quê. (1995, p.71)

Outro momento em que Macabéa se confronta com as palavras é quando ouve as informações da Rádio Relógio, vejamos trecho:

Era rádio perfeita pois também entre os pingos do tempo dava curtos ensinamentos dos quais talvez algum dia viesse precisar saber. Foi assim que aprendeu que o Imperador Carlos Magno era na terra dele chamado Carolus. Verdade que nunca achara modo de aplicar essa informação. Mas nunca se sabe, quem espera sempre alcança. Ouvira também a informação de que o único animal que não cruza com o filho era o cavalo.

- Isso moço, é indecência, disse ela para a rádio. (1995, p.53)

Porém dentro de seu raciocínio, achava que certas palavras eram proibidas e imorais. Por isso as temia, como vemos também nesse trecho (...) *“quando nos casarmos então serei deputada? Não queria pois deputada parecia nome feio”*. (1995, p. 63).

Macabéa parecia criar um mundo a parte, e as informações que recebia pareciam servir apenas como reforço a sua alienação. Quando encontra Olímpico, passa o tempo todo contando a ele o que ouve na rádio, repetindo informações que não compreende, como podemos ver a seguir.

Sabe o que mais eu aprendi? Eles disseram que se devia ter alegria de viver. Então eu tenho. Eu também ouvi uma música linda, eu até chorei.

- Era samba?

- Acho que era. Era cantada por um homem chamado Caruso que se diz que já morreu. A voz era tão macia que até doía ouvir. A música chamava-se *“Uma Furtiva Lacrima”*. Não sei por que eles não disseram lágrima. (1995, p.67)

Assim, ela apenas ouvia as mensagens e deixava que as próprias emoções dessem sentido a elas. O narrador apresenta vários momentos em que ela repete informações e faz questões. Porém, além de não saber as respostas, ela não se importa com isso. Se faz perguntas e guarda informações, é apenas para obedecer às ordens dadas pelo mundo exterior, agindo como um autômato.

Porém, em certo momento, o narrador parece se aborrecer com a história e resolve não só se livrar da *“culpa”*, como mandar uma mensageira para fazer Macabéa dar-se conta de sua condição. Podemos ver um pouco disso no trecho a seguir:

Madama acertou tudo sobre o seu passado, até lhe disse que mal conhecera pai e mãe e que fora criada por uma parente muito madrasta má. Macabéa espantou-se com a revelação: até agora sempre julgara que o que a tia lhe fizera era educála para que ela se tornar-se a moça mais fina. (1995, p.94)

Além disso, é importante lembrar o que a cartomante pergunta a Macabéa:

Você sabe o que quer dizer cafetina? Eu uso essa palavra porque nunca tive medo de palavras. Tem gente que se assusta com o nome das coisas. Vocezinha tem medo de palavras benzinho?

- Tenho, sim senhora.

- Então vou me cuidar para não escapulir nenhum palavrão, fique sossegada. (1995, p. 93)

A personagem diz tem medo das palavras por serem estas carregadas de sentidos misteriosos. Além disso, vemos que são também as palavras da cartomante que lhe trazem compreensão e lhe dão um destino, como se o autor tentasse se livrar da morte da nordestina, deixando-a a cargo da outra personagem feminina. Assim, depois de revelar à nordestina quão ruim era sua vida, a cartomante revela a ela seu futuro. Porém ao invés de contar os fatos reais, ela modifica a

mensagem, dizendo que Macabéa casaria com um estrangeiro, quando na verdade morreria atropelada. Vejamos o trecho a seguir. Que fala da importância das palavras da cartomante:

Macabéa ficou um pouco aturdida sem saber se atravessaria a rua pois sua vida já estava mudada. E mudada por palavras – desde Moisés se sabe que a palavra é divina. (1995, p.98)

Assim, vemos a personagem Macabéa como um ser manipulado pelas palavras. Ela não tem personalidade e não se questiona. Apenas repete o que lhe é ordenado, assim como faz ao datilografar as cartas do chefe.

Desse modo, se parece com as personagens de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, pelo fato de viver no mutismo. Além disso, quando se defronta com as palavras, faz o mesmo que o filho Fabiano, quando tenta entender o sentido da palavra “inferno” – traz as palavras desconhecidas para seu pequeno horizonte dando-lhes um sentido mais sentimental e lógico.

As palavras são para ela apenas “coisas”, que não consegue compreender. Por isso, podemos perceber que ela é apresentada como um “fantoche” das palavras, é apenas manipulada por elas. Sua vida é guiada pelos acontecimentos, diante das quais ela se anula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra como um todo descreve características dos personagens e do enredo num debate sobre a linguagem e o ato de escrever. Sua escrita é contínua e parecem não ter um término. O ato de escrever é por muitas vezes um paradoxo interno passado pelo narrador sobre como construir um personagem simples, que nada tem, nem mesmo ciência de sua existência. A falta de vida e de significância da personagem é descrita em toda história na narrativa que se mostra em diversos trechos uma desconstrução dela mesma.

Usando também da metalinguagem para desprezar a própria escrita da produção deste livro, o narrador se encontra como oposto da personagem e ao mesmo tempo próximo. As demais personagens que aparecem, também não têm nenhuma estrutura intelectual, se inserem na história com diálogos de uma vida sem grandes expectativas.

Concluimos que a obra apresenta uma linguagem, de forma intimista, mas sem deixar de ver o outro, dialogicamente pelo narrador Rodrigo S. M. e sua relação com a personagem principal, Macabéa.

Sob um olhar analítico, apresentamos o narrador que tem como objetivo manipular a linguagem para escrever de forma simples. A personagem cujo trabalho com as palavras não passa de trabalho artesanal. Porém há uma diferença primordial entre eles. O narrador faz de propósito a relação e, embora se domine um trabalhador braçal, é um intelectual que reflete a respeito de sua existência e questiona sua escrita.

Macabéa, porém, é um ser sem vontade própria e sem capacidade de reflexão. Ela é um ser cuja existência não atinge a abstração intelectual. Ela é um ser sem vontade própria e sem capacidade de

reflexão. Vive mergulhada em um mundo de palavras, mas não compreende seus significados. Para que ganhe algum sentido, precisa de perguntas que o próprio narrador coloca em sua boca, e também das palavras da cartomante sobre seu passado e futuro.

Dessa forma, percebemos que os dois entes fictícios, o narrador, Rodrigo S. M. e a personagem, Macabéa, agem em função da palavra. O narrador faz dela objeto e cria Macabéa, além disso ele próprio tem nome com sobrenomes dos quais apresenta apenas as iniciais, seu questionamento tem fundamento por revelar a crise da própria narrativa e seu poder sobre as personagens que cria.

REFERÊNCIAS

GOTLIB, Nádía Battela. Viajar, dissimular, pulsar: para uma biografia de Clarice Lispector, disponível em < http://www.academiacearensedeletras.org.br/revista/Colecao_Diversos/Mulher_Literatura/ACL_A_Mulher_na_Literatura_17_Viajar_dissimular_pulsar_para_uma_biografia_de_Clarice_Lispector_NADIA_BATTELA_GOTLIB.pdf > acesso em 11/6/2019.

HELENA, Lúcia, A Problematização da Narrativa em Clarice Lispector. Disponível em < http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/hispania--20/html/p0000008.htm#I_11 > In: *Hispania*. Vol. 75, No. 5 (Dec., 1992), p. 1164-1173.

JUSTINO, Luciano Barbosa. A hora da estrela: por uma leitura nordestina, disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n51/2316-4018-elbc-51-00064.pdf> >, acesso em 11/06/2019.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LISPECTOR, Clarice. Programa Panorama, disponível em < <https://youtu.be/ohHP1I2EVnU> > acesso em 13/06/2019. TV Cultura. 01/02/1977.

LUCHESE, Ivo. *Crise e estrutura: uma leitura de Clarice Lispector e Vergílio Ferreira*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. P. 1 – 59.

MARTÍNEZ, Horácio Luján. Benedito Nunes, leitor de Clarice Lispector, ou o drama de habitar uma linguagem sitiada, disponível em < <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/715/640> > acesso em 11/6/2019. p. 284 – 286.

NINA, Cláudia. A palavra usurpada: exílio e nomadismo na obra de Clarice Lispector, disponível em <

<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/diversos/85-7430-384-4.pdf> > acesso em 10/06/2019. p. 153 – 160.

RODRIGUES, Manuel Freire. UMA ENCENAÇÃO CÔMICA DA TRAGÉDIA BRASILEIRA, Notas sobre *A hora da estrela*, disponível em < <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/e00006.htm> > acesso em 11/6/2019

ROSENFELD, Anatol. “Reflexões sobre o romance moderno”, In: *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1973. p. 75-98

A INCLUSÃO DA LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Alves, Nancy Rita de Jesus Silva ³

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso apresenta como um artigo que surgiu através de uma análise qualitativa sobre as práticas inovadoras para o processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Esta produção acadêmica tem por objetivo principal elucidar de forma crítica e reflexiva as singularidades da inclusão da leitura no processo de ensino aprendizagem através da interdisciplinaridade pela análise qualitativa de pressupostos epistemológicos e empíricos. Focaliza-se as práticas docentes inovadoras pautadas na interdisciplinaridade, na ludicidade e na inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação para prover um hábito contínuo de leitura. Pretende-se fazer uma pesquisa bibliográfica sobre os pressupostos teóricos e os marcos legais que permeiam essa temática. As ações previstas são análise documental, observações cotidianas durante o período das aulas em que se pode fazer uma transposição das vivências pedagógicas das aulas de Língua Portuguesa e as práticas de leitura. Assim, como respaldo teórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), de Freire (1988), que possibilita discutirmos a leitura sob diversas perspectivas de inserção para o enriquecimento do conhecimento; Elias (2007), que discute sobre as variadas maneiras de ver a leitura, (2009), Cosson (2007), Cunha (2004) que dialoga que o brincar é a forma mais natural de uma criança interagir e expressar-se mediante leituras dentre outros teóricos que respalda o eixo temático artigo. A Leitura aliada as práticas inovadoras podem fomentar uma aprendizagem significativa voltada para o resgate da identidade cultural e a formação de cidadãos e o hábito de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Interdisciplinaridade. Ludicidade. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

O presente artigo cujo tema é "A inclusão da Leitura no Processo de Ensino Aprendizagem sob a ótica da interdisciplinaridade. Traz em seu bojo as práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Língua Portuguesa, perfazendo abordagens bibliográficas sobre a inserção dos paradigmas da educação vigentes. O tema escolhido traz a luz das discussões as possibilidades de inserção de práticas docentes, metodologias e didáticas inovadoras no que tange ao fortalecimento da leitura através da ludicidade, diversidade cultural e projetos sócio pedagógicos em âmbito escolar no processo de ensino aprendizagem na Educação Básica.

Esta temática é bastante relevante pois se propõe buscar pressupostos teóricos para inovar e dinamizar o processo de ensino aprendizagem sobretudo na área de Linguagens e Códigos e suas competências linguísticas leitura, escrita, oralidade e interpretação. Pois, o aspecto cognitivo implícito nas atividades de cunho interdisciplinar exige reconhecimento das especificidades presentes em algumas situações e vivências de nosso cotidiano escolar em que as habilidades e competência da leitura é imprescindível para a aquisição de conhecimentos e saberes.

³Graduada em Letras pela Universidade São Paulo (UNICID), Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Centro Integrado de Educação de Conde da Rede de Ensino Estadual, e-mail: tainan23@hotmail.com

A motivação para escolha dessa temática deu-se mediante as experiências vivenciadas no decorrer de minha formação profissional em que foi possível conceber que a leitura integrada às práticas interdisciplinares que são preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais vigentes no Brasil podem ser ferramentas eficazes no processo de ensino aprendizagem.

Mediante a premissa apresentada, emerge a seguinte situação problema: Que experiências inovadoras e eficazes podem ser relevantes para que haja uma inclusão significativa da leitura como ferramenta de integração e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa? Fazendo, portanto, uma transposição interdisciplinar dos conhecimentos que permeiam esse processo de ensino aprendizagem.

Pretende-se como objetivo principal elucidar de forma crítica e reflexiva as singularidades da temática desse artigo através da análise qualitativa de pressupostos epistemológicos e empíricos.

Outros objetivos específicos emergem no intuito de apontar possibilidades de ressignificar a prática docente no cotidiano educativo das aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação; analisar as práticas docentes inovadoras através da abordagem dos pressupostos legislativos da Educação Básica e das tendências pedagógicas da atualidade, que por sua vez, são fundamentais para a efetivação da educação e aprendizagem voltadas para a formação da cidadania.

O arcabouço metodológico desse artigo iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica sobre os pressupostos teóricos e empíricos que integram essa proposta pedagógica. Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa abrange o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Foram analisados artigos acadêmicos e documentos oficiais com temas relevantes nesta pesquisa delimitando por uma metodologia muito perspicaz para a construção do conhecimento, pois a partir dessa abordagem será possível determinar como as práticas interdisciplinares podem ser mediadas para promover uma aprendizagem significativa.

O presente artigo está estruturado com as seguintes seções. Logo após esta introdução, temos o desenvolvimento cuja primeira seção trata dos pressupostos teóricos que elencam a leitura no processo de ensino e as práticas inovadoras da Educação como a Ludicidade e a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC), dentre outras práticas pedagógicas de cunho Interdisciplinar no processo ensino aprendizagem. A Leitura emerge como o eixo temático deste estudo transpondo os conteúdos multidisciplinares em projetos socio pedagógicos que se configuram como aulas dinâmicas.

Por fim, encerrando o presente artigo temos as considerações finais na qual se faz uma retomada aos pressupostos apresentados e discutidos sob uma ótica das possíveis potencialidades de ações pedagógica de leitura de cunho interdisciplinar para a formação de cidadãos e de aprendizagem significativa.

É bastante perspicaz a importância de trazer ações pedagógicas de cunho inovador e integrador para formação de cidadãos e profissionais. Pois, projetos de ensino que trazem como eixo temático, as práticas inovadoras de aprendizagem através da interdisciplinaridade são orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) vigentes na legislação da Educação brasileira.

Nessa perspectiva é pertinente que os docentes e coordenadores pedagógicos reflitam sobre como inserir a Leitura através de possibilidades didáticas e metodológicas de ensinar de forma inovadora, prazerosa, inclusiva e dinâmica.

DESENVOLVIMENTO

A premissa de formar cidadãos críticos emerge como um dos princípios propostos pelas leis e diretrizes básicas da educação brasileira (BRASIL, 1996). Um cidadão crítico é aquele que reflete sobre tudo o que acontece ao seu redor. Para tanto existem muitas possibilidades inovação do processo de ensino aprendizagem como a práticas que são constituídas à luz das práticas pedagógicas pautadas em projetos em que a leitura esteja associada com perspectivas lúdicas, sociointeracionista e inovadoras.

Nesse sentido, o viés ideológico que permeia esta produção acadêmica é respaldado por Vygotsky (1987) que corrobora as consequências positivas das práticas pedagógicas inovadoras, como por exemplo a ludicidade, ao explicitar sua concepção do interacionismo, afirmando que quanto mais interação sociocultural maior será o aprendizado.

Mediante essa premissa, podemos conceber que é de grande importância que o contato do leitor com a leitura aconteça de maneira atrativa, de modo a possibilitar desenvolver o prazer pelo lido. Assim Elias dialoga que:

Não se trata de uma alegria ruidosa, provocadora de gargalhadas ou de risos. É um prazer calado, interior, fundo, fácil de ser sentido e difícil de ser explicado. Posso criar ou ler um texto extremamente pesado, sufocante, sofrido, mas sentir esta fruição, este prazer. O prazer estético tem outra dimensão de beleza, mexe fundo com os sentimentos que podem ser de alegria ou de tristeza. (ELIAS, 2007, p. 20).

Segundo Elias o sentido da leitura adquire diversas dimensões cognitivas como a satisfação, a motivação de continuidade, o sentimento de alegria e tristeza, uma vez que o ato da leitura envolve variados sentidos. É, portanto, na leitura e em suas narrativas literárias que os seres humanos por meio da linguagem e códigos é capaz de criar e adquirir saberes através do seu entendimento do que foi lido.

A atividade lúdica inserida em aula de quaisquer áreas do conhecimento e suas disciplinas leva o docente a adquirir um grande potencial cognitivo nas diversas áreas do conhecimento. Segundo o trecho que preconiza que,

As situações lúdicas sendo criadas intencionalmente pelos adultos, com vistas a estimular certos tipos de aprendizagens, criam a dimensão educativa do jogo. Mas o educador deve estar atento a manter as ações intencionais da criança para brincar. Assim o educador estará potencializando as situações de aprendizagem. (TAVARES, PALMA E PALMA, 2005 p.5).

Os jogos lúdicos nas aulas de LP podem iniciar o aprendizado cognitivo para a leitura, interpretação e sobretudo o pensamento crítico e reflexivo favorecendo, interação pessoais e com o meio ambiente, comunicação, etc. As práticas Lúdicas não são apenas uma forma de jogos, brincadeiras ou entretenimento, precisa trazer em bojo a aquisição de conhecimentos cognitivos.

O planejamento de uma ação de literatura pautada na ludicidade corrobora a afirmação de Bittencourt e Ferreira (2002) de que a escola deve aproveitar todas as manifestações de alegria das crianças e canalizadas emocionalmente através de atividades lúdicas educativas. Essas atividades lúdicas, quando bem planejadas e direcionadas, certamente podem trazer grandes benefícios na educação já que proporcionam produção de conhecimentos e saberes intelectuais dos discentes.

A inserção leitura no dia a dia é crucial dentro de uma sala de aula para formar

leitores bons e competentes. Assim, rebuscamos a concepção de Vygotsky ao afirmar que o professor serve de mediador entre aluno e conhecimento, intervindo na "zona de desenvolvimento proximal"⁴.

Nesses termos, o autor nos leva a entender que a leitura se revela como um instrumento facilitador da aprendizagem e, por meio podemos demonstrar sentimentos através de experiências próprias, cotidianas e intra e interpessoal de leituras e suas diversas formas. Fazendo da leitura, uma atividade prazerosa que propicie aos discentes, motivações para a aquisição de conhecimentos, conseqüentemente, a formação cidadã.

Ressaltamos que mediação do professor e as ferramentas e estratégias pedagógicas a serem utilizadas no decorrer desse processo são de suma importância no desenvolvimento do processo de leitura em sala de aula ou em projetos socioeducativos e interdisciplinares para a formação de cidadãos habilidosos e competentes, sobretudo, atuantes e comprometidos com as questões problemáticas insurgentes.

Seguindo a mesma linha de pensamento, acerca das proposições de leitura através de práticas inovadoras, Cosson (2007) atenta que:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular como proficiência no mundo da linguagem. (COSSON, 2007, 30)

Conforme Cosson, o ato de ler não se dá apenas no interior do sujeito, mas também, pelas motivações externas, usando assim os conhecimentos prévios já adquiridos e acrescidos novas informações. Assim, ao autor entende que adquirir a leitura pelo prazer, torna-o um sujeito letrado, capaz de compreender o mundo através das diversas formas linguísticas. Fazendo assim, do ato de ler, uma prática constante ao longo do processo de formação cidadã e profissional.

Contanto, na área de linguagens e códigos, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa, percebe-se a necessidade de uma resignificação das práticas docentes dos professores regentes inovando as metodologias de acordo com as orientações curriculares vigentes que integram a interdisciplinaridade, ludicidade, educação ambiental e tecnologias de informação e comunicação na educação básica.

Emerge assim, a necessidade de inserir as práticas correlacionadas com as novas tendências didáticas e metodológicas a fim de proporcionar uma educação significativa, inclusiva e de qualidade para todos.

Sabe-se que aulas tradicionais de Língua Portuguesa (doravante, LP) contribuem para boa parte da desmotivação e baixo rendimento. Elas por si só, não proporcionam o envolvimento dos alunos na construção de conhecimentos, habilidades e competências para que possam no decorrer de sua formação trocar vivências, adquirir habilidades no intuito de interpretar informações, investigar, argumentar, coletar dados, refletir, construir, analisar e formular métodos de

⁴ Vygotsky (1998, p.112), define a zona de desenvolvimento proximal, como: [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-zona-dedesenvolvimento-proximal-de-vygotsky/25984>.

pesquisa facilitadores no processo de ensino aprendizagem de LP sob a luz das práticas interdisciplinares.

Mediante o exposto, o trabalho com projetos de cunho interdisciplinares na sala de aula, Carvalho (2009) destaca que tais atividades socio pedagógicas com tais inovações podem beneficiar os alunos no sentido de produzirem novas informações com base numa prática de leitura num contexto pertinente a realidade em que os educandos se inserem.

As práticas inovadoras da Educação podem ter várias vertentes como a Interdisciplinares transpondo os conteúdos multidisciplinares em aulas dinâmicas; a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC).

É preciso, portanto, mediante o contexto exposto no que tange às práticas inovadoras no processo de ensino aprendizagem, sobretudo na educação básica reconhecer as implicações interdisciplinares em cada da atividade de leitura e como meio para o desenvolvimento cognitivo dos alunos em geral.

Conforme a seguinte orientação curricular,

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 8-89).

Dessa forma as práticas de cunho interdisciplinar entram em foco no intuito de fazer interface às dificuldades dos alunos diante do processo de ensino aprendizagem e de uma aprendizagem significativa, construtivista, lúdica e interacionista. Trazendo a leitura implícita em casa ferramenta de ensino.

Por outra vertente, temos a ascensão das Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC), percebemos a necessidade dos professores estarem se adequando e aperfeiçoando suas práticas pedagógicas ao que se refere à TIC, usando-as associadas às leituras como forma de potencializar o ensino, a educação, bem como as aulas de LP.

Assim os diversos recursos das TICs (internet, projetor, softwares, vídeos, celulares, tablets, smartphones, plataformas virtuais) configuram-se como ferramentas motivadoras, passando a contribuir para despertar o interesse e estimular uma participação mais efetiva dos alunos na construção de uma cultura onde a leitura é imprescindível e prazerosa.

Nesse sentido Segundo Patrício e Gonçalves (2010) os professores precisam ter estratégias pedagógicas inovadoras que tenham como ferramentas de trabalhos de leitura através dos softwares sociais que possam fazer com que os alunos aprendam no ciberespaço a pensar, compartilhar e a construir conhecimentos.

Todas as afirmações dos pressupostos anteriores, reforça a ideia de Kenski (2007, p.45):

As novas tecnologias de comunicação (TIC), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado.

Baseada nos avanços tecnológicos e em uma educação focada no pressuposto de que o aluno é o protagonista das ações, às quais proporcionam a

construção do conhecimento, surgem no contexto educativo as atividades interdisciplinares, possibilitando a troca de experiências e socialização entre discentes e docentes, promovendo um ambiente de respeito, consideração e aprendizagem.

É notório que há um desinteresse, ou até mesmo, uma falta de objetivos por parte de nossos alunos. Com isso, é importante resgatar a autoestima, a identidade e a percepção do "EU" enquanto ser participante de uma sociedade que a cada momento sofre transformação e com isso necessita de estar preparado para viver de tal forma a questionar, refletir, desenvolvendo ações que justifiquem a existência enquanto cidadão. Desta forma ratifica-se a importância de uma proposta de transposição interdisciplinar onde a prática da leitura seja o eixo temático.

Os autores Ponte, Oliveira e Varandas (2003) corroboram a ideia de que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) está cada vez mais presente na atividade dos profissionais da educação, sendo então, consideradas fundamentais na atualidade para o exercício profissional dos docentes.

Para eles, os cursos de licenciatura para formação inicial e os programas de formação continuada devem considerar de grande importância o desenvolvimento de diversas competências no que diz respeito ao uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem

Dessa forma, o trabalho docente permeado por tais características apresenta contribuições significativas como destacam o coletivo de autores Ponte, Oliveira e Varandas (2003, p. 163):

Os professores precisam saber como usar os novos equipamentos e softwares e também qual é seu potencial, quais são seus pontos fortes e seus pontos fracos. Essas tecnologias, mudando o ambiente em que os professores trabalham e o modo como se relacionam com outros professores, têm um impacto importante na natureza do trabalho do professor e, desse modo, na sua identidade profissional.

Mediante a premissa supracitada, vale ressaltar que a inclusão das TICs no processo de ensino aprendizagem requer um planejamento pedagógico perspicaz pautado na reflexão sobre a prática docente no que tange a aplicabilidade e adequação dos softwares para a sala de aula respeitando as limitações e possibilidades de sua inserção.

A escola, por sua vez, deve proporcionar uma reformulação curricular a fim de incorporar a utilização das TICs num processo de inclusão digital, para que seus estudantes pudessem adquirir habilidades e competências, principalmente, para ler, interpretar, calcular e se expressar através desses novos instrumentos metodológicos e didáticos.

Assim, novas práticas didáticas e metodológicas que insiram as TICs são pertinentes na Educação Básica, principalmente nos Ensino Fundamental, pois podem promover uma implementação de atitudes que remetam ao prazer pela leitura, intensificado e estimulado o senso cognitivo, crítico e reflexivo através do ato de ler sob a luz de outros contextos metodológicos.

Ao integrar as TICs no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na disciplina de LP, surge um excelente caminho para promover novos conhecimentos que permitem a inserção dos estudantes nesse novo contexto social e profissional.

As metodologias que envolvem as peculiaridades que estão agregadas no presente artigo, principalmente as atividades de leituras oriundas de práticas docentes pautadas na ludicidade, na interdisciplinaridade, no socio construtivismo são imprescindíveis para a promoção de aprendizagem significativa e de qualidade para o processo de ensino aprendizagem de LP e suas abordagens comunicativas.

Finalizando esta seção referente ao desenvolvimento desse artigo, trazemos o pensamento de Carlos Libâneo (2010), ao escrever que o lúdico enquanto ferramenta de aprendizagem se desenvolve de maneira positiva e eficaz, desde que o professor, capacitado, saiba utiliza-lo de forma adequada, para proporcionar ao aluno conhecimentos que contribua no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste artigo cuja linha de pesquisa voltada para as práticas pedagógicas inovadoras na docência permitiu uma reflexão e norteamento sobre a inclusão de novas ferramentas educacionais nas práticas de leitura no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa sob à luz da interdisciplinaridade, da Ludicidade e Tecnologias da Comunicação e Informação.

Retomando ao objeto de estudo, foi feita uma leitura a contrapelo dos pressupostos teóricos e empíricos pertinentes aos paradigmas da Educação Básica que compuseram este artigo.

Por esse fato, o objeto de estudo delimitado foi bem articulado frente às novas exigências que permeiam a Educação Básica. Fazendo uma justificativa plausível, o ensejo de intervir para incluir as práticas inovadoras que foram abordadas de forma qualitativa como uma ação pedagógica eficaz para que as práticas que envolvam a leitura sejam ressignificadas no currículo e no cotidiano escolar nos moldes dos projetos de ensino interdisciplinares e lúdicos para promoção da aprendizagem significativa.

Entretanto, perante as abordagens de Os autores Ponte, Oliveira e Varandas (2003), que respaldam o uso de equipamentos inovadores no processo de ensino aprendizagem para a inserção de algum conhecimento, seja no interior de uma disciplina ou como parte do currículo escolar, deve portanto, ser um construído mediante os momentos de sensibilização, argumentação e planejamento.

Assim, estão implícitas nos marcos legislativos contidos nos PCN (BRASIL, 1996) ações pedagógicas que visam sensibilizar que tal conhecimento é pertinente, argumentar segundo as epistemologias e marcos legais vigentes e planejar o currículo e o Projeto Político Pedagógico para que a inserção dessas inovações didáticas e metodológicas possa trazer em seu bojo a premissa de ressignificar e otimizar o processo de ensino aprendizagem.

Constata-se também, que para a plena efetivação desse processo a formação continuada para os Docentes é um caminho perspicaz para alcançar promover uma aprendizagem significativa. Conforme postulado de Paulo Freire que afirma que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2001 p.43).

Assim, o presente artigo não tem uma concepção de finalização, pois ainda haveria outras discussões insurgentes nesse processo, como a formação continuada e os aspectos curriculares que devem ser ressignificados ou inclusos no Projeto Político pedagógico da escola.

Através dos estudos feitos por Bittencourt e Ferreira (2002), foi possível conceber que a utilização de atividades de leitura sob a luz da ludicidade, das TICs e de projetos interdisciplinares, serve para diversificar e enriquecer a prática pedagógica. Utilizando conteúdos teórico-práticos e uma metodologia pautada na

interação e ludicidade para aguçar o prazer pelo ato de ler e conseqüentemente resgatar a identidade cultural que contribuiu significativamente para a própria formação da identidade brasileira e formação da cidadania ao elencar reflexões e vivências acerca das nossas vidas.

A ludicidade por sua vez, foi apresentada não somente por Bittencourt e Ferreira (2002), mas também por outros autores que embasaram a revisão da literatura, como um parâmetro indissociável nas práticas educativas, sejam elas nas fases iniciais ou finais do processo educacional, sobretudo no período da alfabetização.

Ao refletir e analisar as concepções dos autores Tavares, Palma e Palma, (2005 p.5)., conclui-se que as atividades lúdicas oferecem suporte positivo na aquisição do prazer pela leitura e no desenvolvimento do seu hábito, promovendo aprendizagens significativas, que vão de encontro aos interesses dos alunos e às necessidades de sua realidade social ao qual eles estão inseridos.

Neste sentido, sob os pressupostos das Orientações Curriculares (Brasil, 2006), os educadores e gestores devem procurar conhecer seus alunos de forma individualizada e suas singularidades e vulnerabilidades de aprendizagem e sociais, mas sempre considerar também o meio social ao qual pertencem a fim de não gerar exclusão pela não acesso a TICs dentre outros aparatos.

Além disso, os educadores devem receber formação acadêmica que lhes garanta compreender e planejar atividades de leitura interdisciplinares que sejam prazerosas e relevantes aos educandos.

Conforme a ideia apresentada por Kenski (2007, p.45), a inserção dessas inovações como projetos lúdicos, a universalidade do uso das TICs, Informática Educativa nos diferentes contextos escolares é um processo lento e que irá provocar mudanças nas rotinas escolares. Para que essa inserção aconteça, é necessária uma ressignificação do sistema educativo.

Com este trabalho foi possível ponderar as atuais concepções e práticas pedagógicas que vivenciamos no cotidiano educacional. O presente artigo também pode servir como viés norteado de pressupostos para a otimização da prática docente e conseqüentemente do processo de ensino aprendido.

Assim, tal reflexão permeada nessa produção acadêmica é de grande relevância para o nosso crescimento enquanto educadores inseridos em uma sociedade e escolas que tem novas dinâmicas de aprendizagem através de tecnologias, informação e comunicação.

Percebe-se então, o quanto facilitar o processo didático-metodológico através da simples e prazerosa ludicidade, a chave para todas as portas do conhecimento, a leitura, deve se fazer presente na prática cotidiana, ética e profissional do educador.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Leis Diretrizes e Bases da Educação** LDB nº 9.394/96 artigo 26. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 11 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: 144p. 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 11 de nov. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 02 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 11 /11/2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v.7, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 28/12/2019.

BITTENCOURT, Glaucimar Rodrigues; FERREIRA, Mariana Denise Moura. **A importância do lúdico na alfabetização**. Belém, 2002.

CARVALHO, A.M.C. ET al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COSSON, R. Letramento Literário teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedo Linguagem e Alfabetização, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotsky e o aprender a aprender**. Ed. Autores Associados, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/aprendizagemSIG/index.php?pagina=2> Acesso em 22.01.2020.

ELIAS, José. **Literatura Infantil: ler, contar e encantar criança**. Porto Alegre, Mediação, 2007.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997 p.20.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. de Kátia de Mello e Silva. Ed. São Paulo: Moraes. 1980, 102 p

KENSKI, V. M. .Educação e Tecnologias: **O novo ritmo da Informação**. 8 ed.- Campinas, SP: Papirus. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vítor. **Utilização educativa do facebook no ensino superior**. In: I Conference learning and teaching in higher education. Évora: Universidade de Évora, 2010a.

PONTE, J.P.; OLIVEIRA, H. & VARANDAS, J. M. **O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional**. In: FIORENTINI, D. (Org.) Formação de Professores: Explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003, pp. 159 -192.

TAVARES, Rita; PALMA, Ângela P. T. Victoria; PALMA, José A. Victoria. **Lúdico, um aspecto possível no processo de ensino?** In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO 2005. Londrina Anais... Londrina: UEL, 2004. Disponível em: <<http://www.conpuf.com.br/anteriores/2004/artigos/12.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SANTOS, Carlos Antônio – **Jogos e Atividades Lúdicas** – Editora Spirit –1998.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. (2007). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1984).

A MARCA COMO GERENCIADORA DO PRODUTO

Araújo, Carlos Alberto de

RESUMO

O presente artigo descreve o quanto uma marca produz grande representatividade com o propósito de atribuir interesse ao público consumidor. Partindo-se do pressuposto de que na elaboração da marca, leva-se em consideração a um estudo minucioso no que diz respeito a todos os aspectos, tais como: o emprego gráfico, o geométrico e a escolha da cor. Esta junção de elementos é que caracteriza e identifica o produto viabilizando à propagação, uma vez que a marca passa a ser a identidade visual da empresa ou produto.

Além disso, esta nova roupagem do produto e os projetos estratégicos devem atender as exigências de novos consumidores e produzir neles a garantia e confiança no ato de compra, com o objetivo de atingir a qualidade e a excelência para manter a longevidade desta marca.

Em uma comunicação deve ter uma identidade como força de atração visual, porque só assim a presença fica garantida na memória de todos e dificilmente cairá no esquecimento.

Diante disso, o processo de branding converge para que esta construção de vários elementos gráficos seja reconhecida como prioridade e positivamente obtenha sucesso no ramo de negócios, causando, efetivamente, uma memória visual armazenada no cérebro dos consumidores, favorecendo a escolha daquela marca de forma automática no processo de escolha. Desta forma, o produto adquirido concebe a sensação de confiança, identificação, pertencimento e engajamento concernente à marca.

PALAVRAS - CHAVE: Marca. Público Consumidor. branding. Produto.

INTRODUÇÃO

Este artigo propôs como finalidade refletir sobre a importância que a marca atribui ao produto para seja apreciado pelo público consumidor.

É fato que ao projetar a existência de um produto, é fundamental pensar inicialmente no nome como marca para a posteriori, registrá-la. Uma vez que, com este procedimento, se comprovará a marca com títulos de natureza legal conceituada e reconhecida nas transações comerciais.

Quando tomamos um refrigerante estamos tomando um refrigerante ou uma marca? E quando vestimos uma roupa? Vestimos uma marca ou uma roupa? Tudo gira em torno de uma identidade visual. Cria-se o logotipo ou logomarca para ser vista como imagem institucional da empresa ou produto.

Mostra que deve ter uma ampla visão no que diz respeito aos diferentes estilos e formatos de como se desenvolve cada trabalho para atender os gostos de quem quer que seja.

É comum acreditarmos em amor à primeira vista. A imagem de uma pessoa ou de algo, como por exemplo, estar num bar, numa rua movimentada, observando as pessoas, modo de andar, como se vestem. Tudo isso nos comunica imediatamente a várias percepções, a ponto de podermos arriscar um palpite sobre elas. Julgamos também negócios e produtos. A maioria das vezes, sem ter com eles uma relação direta de consumo. Existe a classificação sobre a forma pela qual se nos apresentam visualmente. Daí, ser fundamental a importância que a primeira imagem a primeira impressão seja adequadamente trabalhada, para que comunique exatamente o que deve comunicar, fixando-se em nossas mentes de forma positiva e consistente.

Quando um nome ou ideia é sempre representado visualmente sobre determinada forma, podemos dizer que ela tem uma identidade visual. Quando uma empresa, que presta algum tipo de serviço, apresenta uma mesma imagem em seus impressos, uniformes e veículos, esta empresa tem uma identidade visual que, nestes casos, pode também ser chamada de identidade empresarial ou corporativa.

FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

Como afirma Smeets: (1982, p. 7)

O homem é um "animal que vê": As informações mais completas e diretas que obtemos nos chegam através dos olhos e do cérebro ficando gravadas na consciência. O nosso mundo está se tornando cada vez mais um mundo visual: letras e signos, emblemas, marcas registradas, sinais, quadros, imagens, notícias e outros meios de comunicação de todas as formas e cores ameaçam nos dominar.

O mundo moderno está se tornando pequeno. Nas telas de nossas televisões vemos imagens e notícias de todo o mundo, "ao vivo" e a cores; os aviões a jato não levam mais do que algumas horas para ligar os pontos mais distantes do globo. Uma grande parte da população mundial são os milhares de idiomas diferentes. Ainda estamos muito longe de um idioma mundial, porém uma linguagem internacional de signos não se constitui numa possibilidade distante. A frequência cada vez maior das viagens internacionais faz dela uma necessidade premente. Sinais de trânsito para as rodovias e indicações similares para trens, aeroportos, portos e estações, precisam ser definidos com urgência. O signo dirige o mundo.

Signo, símbolo e ornamento: a tríade significativa, o tríptico inseparável do qual dará testemunho em palavras e figuras. O tema é amplo e abrangente. A ênfase maior será dada à ornamentação, a arte da decoração que flui no sangue do homem e faz parte da sua natureza. Serão tentadas definições claras e precisas através de palavras e ilustrações, para que o comprador disponha de uma base capaz de permitir uma melhor avaliação dos muitos produtos "decorados" hoje existentes e sirvam de orientação para todas as pessoas que gostam de fazer objetos decorados em seus momentos de lazer.

IDENTIDADE VISUAL/NECESSIDADE

A imagem de uma empresa junto ao mercado ultrapassa valores puramente estéticos.

Toda empresa ou serviço, embora impessoais, apresentam características de personalidade, seja através de seus produtos ou filosofia empresarial. A personalidade, traduzida na imagem (marca-símbolo/logotipo), ganha importância fundamental a partir da constatação de sua existência de forma planejada, abrangendo as várias extensões de relacionamento da empresa, a exemplo: Papel de Carta, Cartão, Envelopes, Formulários, Frota de Veículos, Embalagens, Uniformes, Equipamentos. Por outro lado, a ausência de planejamento na utilização dos elementos da imagem, diluirá a personalidade da empresa e esta deixará de aproveitar os recursos naturais da veiculação de um conceito junto ao seu público consumidor.

É importante afirmar que a identidade visual além de ser concebida como a personalização da imagem, ela é um recurso de uma demanda mercadológica bastante competitiva repleta de informações visuais, que embora este processo de inserção no mercado seja oneroso e complexo, se for bem planejado, obterá retorno não apenas na redução de custos, tempo de execução como também contribuir para que se mantenha com maior visibilidade no mercado.

UM VISUAL A SERVIÇO DE UM TODO -MARCA, SÍMBOLO E LOGOTIPO.

Como declara Ribeiro (p. 245 – 1987): “A marca é um símbolo publicitário, muito superior em força expressiva ao próprio nome. Ela tem capacidade de destacar, num conjunto de produtos semelhantes, aquele de nossa preferência”.

Sua importância está na formação gráfica, cujo motivo deve ser simples e expressivo, facilmente identificável, levando-se em conta o seu alto valor de permanência e significação. Se possível deve estar ligada intrinsecamente à empresa que representa, para que, ao ser vista por qualquer um, lembre logo a quem pertence. Um desenho complicado anula seu propósito e suas qualidades simbólicas ou publicitárias.

A marca ou símbolo feliz cria sempre uma aura de simpatia que distingue e vende seu órgão representativo, assim como as gotinhas da Esso, o Sol das casimiras Aurora e o homem que carrega os botijões de gás, representando a Ultragaz. A marca ou símbolo é a fórmula de identificação que mais facilita a identificação. E na comunicação está a fixação.

O símbolo é a própria imagem de uma organização. Logo se vende através dessa marca toda a estrutura que está sendo representada por ela. Denomina-se símbolo a imagem ou a figura que expressa uma coisa, uma realidade invisível ou uma ideia; em outras palavras, o símbolo e a comparação indicam a razão que existe entre a imagem do símbolo e o que ele significa.

O símbolo possui valores diferentes e é possível servir-se de relações existentes entre o desenho e a realidade; assim, para simbolizar o fogo basta um desenho em forma de chama. Também se podem utilizar simplesmente relações de semelhanças como a abelha como símbolo do

trabalho e da ordem, ou reunindo distantes analogias para materializar relações abstratas puramente convencionais, como no caso da âncora tomada como símbolo da esperança e a oliveira como símbolo da paz.

Não se deve confundir o símbolo como atributo ou emblema com o símbolo alegoria. Atributo é uma característica própria de qualquer pessoa ou coisa, por exemplo: o tridente é o atributo de Netuno.

O emblema é uma espécie de figura simbólica, por exemplo, o galo pode ser adotado como emblema de vigilância. Já a alegoria caminha para ficção: deve-se ao conceito real que se oculta sob o véu de uma figura que compreensivelmente não represente a outra. O esqueleto armado de uma foice representa a alegoria da morte. A alegoria supõe, pois, em lugar de um objeto ou de um signo, um feito completo.

Na realização de uma marca ou símbolo, deve-se levar em conta três fatores básicos: sua concepção, sua construção e seu grafismo. Do rigor desta observação depende de seu êxito.

Primeiro, deve ser da mais fácil identificação, que não exija raciocínio par e saber o que representa. O símbolo, por exemplo, substitui o logotipo, que é a assinatura comercial da empresa. O oval com o nome da Esso, o círculo com o da Coca Cola, o losango com o da Gillette, são, por exemplo, logotipos e não símbolos.

Em segundo lugar, o símbolo deve ser de concepção tal que permita seu emprego nos diferentes veículos de comunicação: televisão, folhetos, jornal e correspondência.

Segundo Aloísio Magalhães: Podem se classificar os sinais gráficos em três categorias fundamentais a partir do elemento básico no qual se estruturam: A partir da palavra ou de letras; A partir da representação de uma imagem ligada à função; A partir de "formas arbitrarias."

No primeiro caso, incluem-se logotipos, representação da palavra de maneira particular, transformando-a em marca (Pirelli) como também as marcas estruturadas a partir de letras iniciais de um nome (RCA, IBM).

Para Ribeiro (1987, p.247):

Na concepção da marca, todos os problemas devem ser minuciosamente estudados em todos os seus aspectos, tanto sob o sentido gráfico, como geométrico e o emprego da cor. Na harmonia desses elementos é dado o caráter da marca, ao mesmo tempo em que identifica a sua personalidade.

Já Modley (1982, p. 9) conceitua:

Há vários tipos de símbolos gráficos diferentes. Muitos deles são simples, vívidos e ilustrativos. Muitos outros são pictóricos ou iconográficos, Reproduções simplificadas de objetos ou conceitos. Entretanto, nem todos os símbolos gráficos são pictóricos. Alguns deles, bastante eficazes, poderiam ser denominados imagísticos. Embora abstratos, eles mantêm uma certa relação visual com o objeto ou ato que representam; por exemplo: duas linhas horizontais onduladas são uma das representações da água. Por fim, há os símbolos abstratos ou arbitrários, que não possuem qualquer relação visual com os objetos ou conceitos que representam. Pertencem a esta categoria a maioria das nossas letras e números,

os sinais de pontuação, e os sinais matemáticos (como o de "+" e o de "-"), entre outros.

QUEM FAZ UMA BOA MARCA, MARCA - MAS, PARA QUE SERVE A MARCA?

A melhor resposta seria se não servir para alguma coisa não servirá para nada. Porém é preferível dá outra resposta. Vamos usar nossos olhos mentais e pensar visualmente para mostrar a imagem materializada num plano qualquer sem perder o foco da ideia principal que será a MARCA na comunicação de massa como imagem institucional para abrir portas e conquistar um público ainda resistente.

Como diz Donahue (1982, p. 30): "Profissional consciente terá que se dedicar ao estudo do design contemporâneo tanto nas galerias quanto nos meios de comunicação visual, tanto na "arte pura" quanto na "arte comercial"."

O que é visto hoje nas melhores galerias com certeza aparecerá mais cedo ou mais tarde nos meios de comunicação. O problema do design moderno está, em parte, na falta de uma tendência dominante ou de uma orientação nítida dos trabalhos expostos nas galerias de artes.

Durante muito tempo, as duas tendências principais foram: O sistema Grid e o método dos estúdios Push-Pin. O mais antigo e de mais fácil aplicação (ou imitação) é o Grid, também conhecido como Bauhaus ou Suíço. Com ele o artista desenha uma grade ou contorno geométrico baseado nas regras clássicas da simetria ou proporções imaginadas por ele próprio. Utilizando essa grade como limite, ele cria seus layouts de acordo com as proporções estabelecidas. Quando bem feitos, os layouts executados com a grade são "enxutos", objetivos muito comunicativos.

É prazeroso mencionar que em um time de bons profissionais tudo o que é feito é de bom gosto.

Desta forma, a identidade visual personifica as informações projetadas a partir das imagens. A este respeito, Donahue (1982, p.202) ressalta que: "As marcas registradas são uma espécie mais sofisticadas de logotipo, em geral símbolos abstratos que personificam ou passam a personificar a atividade do cliente".

A COMUNICAÇÃO POR IMAGEM MARCA UMA BOA PRESENÇA SEM DÚVIDA

Segundo Parramón (1991 p, 64)

Quando as letras e as palavras atuam como imagem, a retenção e eficácia da mensagem se multiplicam. Aquele pequeno crocodilo de cor verde bordado e preso numa veste é a marca da Lacoste, o mesmo acontece com todas aquelas marcas das multinacionais que tem um enorme potencial de divulgação se associam ao nome e ao produto que só em ver a imagem logo ver-se o produto: é o caso da Mercedes associada a automóvel, Adidas/material esportivo, Citroën/automóveis e muitas outras.

A COR NA MARCA

Conforme Farina (1987, p. 191): “Por meio da pesquisa e da observação, em termos de campanha publicitária, notaremos o quanto é interessante anteceder ou estabilizar o uso das cores que, de certa maneira, estão na moda.”

De certo modo, o uso da “marca” com cores definidas pode estar sujeito ao processo de mudanças em função da moda, mas, na realidade, consideramos muito relativa essa influência que, em geral, tem por finalidade causar um impacto e fazer memorizar um nome. Está, portanto, ligada ao processo neurofisiológico do indivíduo e se relaciona ao processo mercadológico. Em outros termos, a marca, uma vez memorizada, deve constituir o pedestal de uma promoção de venda.

Atualmente, pelo avanço industrial, pela criação de grandes distribuidoras e de gigantescos supermercados, a enorme extensão de redes bancárias e companhias de investimentos, do bom número de construtoras civis de um lado e a presença de milhares de produtos e serviços no mercado, de outro lado, as marcas surgem sempre mais coloridas para acompanhar a moda e a época. Na realidade, a função da cor na marca não constitui muita preocupação, apesar de ter tirado o sono de muitos fabricantes nestes últimos anos.

A imagem da marca se fundamenta na sua forma, que deve ser distintiva e clara. A cor, se a marca o exige, terá significado somente quando colocada no contexto da mensagem entre todas as cores que formam a peça publicitária ou a embalagem de um produto. A marca é como a presença do dono, que pode se apresentar em sua indústria cada dia com uma roupa diferente. Qualquer que seja a cor, bem apropriada no elemento formal, sempre haverá um chamado da atenção. A cor, portanto, se adequa como elemento integrador de uma presença total, através de qualquer tipo de anúncio, ou de embalagem, no espaço que ocupa, nos limites de sua forma-marca, e que lhe foi estabelecido. Se, por exemplo, desejarmos mudar o papel branco timbrado em azul para um papel que não seja branco, notaremos que a marca azul não terá mais contraste. Será, então, necessário mudar.

Isso nos leva a considerar que, conforme os elementos que circundam a marca deve haver uma mudança de cores, necessária para que não haja dispersão do detalhe *marca* e não haja interferência com outros detalhes. É preciso, portanto, dar à marca, por meio de cores adequadas, a luminosidade que merece em seu reduzido espaço, como uma luz que deve brilhar entre as coisas que desejamos apresentar, porque, na realidade, ela é a essência do principal que oferecemos ao público consumidor.

A marca não muda sua cor quando independe de qualquer elemento que a rodeia. Nesse caso, a cor é um símbolo na forma que a encerra, é a mensagem de prestígio através de um símbolo que enclausura todo um significado. São exemplo as marcas coloridas e iluminadas de grandes construtoras desafiando os céus no alto de edifícios ou, ainda, os luminosos que agridem as ruas das metrópoles ou as enormes embalagens promocionais. A marca, símbolo real de uma empresa, geralmente formada

por iniciais, se colorida, confere, ao mesmo tempo, um toque de confiança e credibilidade.

A cor vermelha, verde e "branca" para os luminosos constitui verdadeiros focos de atração; as cores suaves com toque de cores fortes são muito usadas para marcas de roupas; e as cores fortes para integrar a mensagem de um cartaz. Seja como for, a marca colorida deve se sentir livre dentro de sua fixação, sem movimento; ela não pode avançar nem recuar em relação ao indivíduo que a observa; ela deve se manter independente no contraste de todos os elementos que integram a peça publicitária. Só assim poderá ser assimilada no subconsciente do consumidor.

O QUE SERIA DO AZUL, SE TODOS GOSTASSEM DO AMARELO?

A cor na natureza e nas características do produto e da embalagem.

Nem sempre uma cor resulta adequada para diferentes objetos ou embalagens. Dependendo de sua natureza, utilizaremos a cor em função do objeto em si, de seu tamanho, de seu produto ou serviço e, ainda, consideraremos o fator preferencial dos consumidores. Uma pesquisa sobre preferência de cor em aparelhos de telefones residenciais, por exemplo, realizada em 1981 em São Paulo, mostrou as seguintes diferentes opções de cores de aparelhos, pela ordem de preferência: vermelho, marfim, bege, azul, verde, amarelo, creme. Para esta última cor, a porcentagem preferencial foi quase nula, considerando-se que as respostas positivas somaram a 2129 pessoas sobre 96800 assinantes consultados.

Na área dos eletrodomésticos, verifica-se uma situação diferenciada no sentido preferencial da cor, pois esta é escolhida em função de outra cor existente ou predominante no ambiente, a fim de manter os mesmos tons para efeito de harmonia.

Nesse caso, as estatísticas sobre preferência variam, de ano para ano, em função de situações de mercado, de imposições da moda, etc. Observem-se as inúmeras mensagens, nesses últimos anos, sublimando a cor verde em todos os sentidos. Vários modelos de cozinhas, copas e salas de jantar têm hoje predominância do verde, eletrodomésticos em vermelho para fins de contraste, espaços brancos em vários detalhes desses ambientes aplicados em móveis, plástico e paredes. Outra cor que avança na preferência dos consumidores é a laranja nos ambientes acima citados. Essa cor é muito associada ao apetite, à vontade de realização, à tentação de satisfazer à vontade.

PLANO DE COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL

Conforme esclarece a resolução normativa nº. 43, de 24 de agosto de 2002, do Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas - CONFERP; a Comunicação Institucional é aquela criada exclusivamente para formar imagem positiva em torno de uma organização, empresa, pessoa, ou ainda em torno de algo ou alguma coisa.

A IMAGEM NA TV

Na televisão a imagem é que deve contar a estória. O que se mostra é mais importante do que se diz. Palavras e imagens devem caminhar juntas, reforçando-se mutuamente.

A única função da palavra é explicar o que a imagem está mostrando, uma vez que pesquisas mostram que os comerciais que começam por colocar um problema, depois entram com o produto para resolver o problema e, depois, provam a solução por demonstração, convencem a, quatro vezes mais, pessoas do que comerciais que se limitam a apregoar o produto.

Também indicam que o comercial que contém um forte elemento de notícia é particularmente eficaz. Quando não há elementos para notícias ou o produto não possa ser apresentado como solução do problema, o recurso capaz de remover montanhas é emoção e atmosfera.

O comercial deve ter um toque de originalidade, um elemento singular que o faça permanecer na mente do espectador. Em virtude de ser uma tela pequena, a TV não é recomendável para cenas de multidão e grandes planos gerais. Use somente primeiros planos em comerciais de TV.

O objetivo da maioria dos comerciais é passar a mensagem de uma forma tal que o espectador se lembre dela na próxima vez que for fazer compras. Por isso, é recomendada a repetição da promessa, pelo menos, duas vezes em cada comercial, sua ilustração visual e sua apresentação em forma de letreiros.

O consumidor médio é sujeito a milhares de comerciais por ano e observa a importância do comercial que está sendo anunciado. Este, como veículo de publicidade, tem a grande vantagem de poder apresentar, junto com a mensagem falada (inclusive com o auxílio de música e efeitos sonoros), o produto, sua embalagem e sua marca, o que pode ser de influência decisiva na compra. Sobretudo, ajuda a gravá-los melhor na mente.

Pode ainda apresentar o produto em ação, mostrando como é feito, como funciona ou como se maneja, e demonstrar seus atributos e vantagens. Por outras palavras, dá movimento, ação, vida à mensagem, e, agora, para tornar tudo isto mais real, conta também com a vantagem do colorido.

COMO A IMAGEM SE APRESENTA NO CÉREBRO

Segundo Gil (1999, p.117):

É importante perceber que todos nós pensamos visualmente, pois as imagens se apresentam diretamente sobre a percepção do cérebro, primeiro impressionando para depois serem analisadas, diferentemente das expressões faladas, ou seja, tudo o que se visualiza nos comunica algo seja as formas, os sons, as cores, as texturas.

É Fato de que um grande e complexo universo de pequenos detalhes se unem para nos apresentar informações que são processadas de forma instantânea por nossos cérebros.

Vale ressaltar que as ações de marketing ou Branding pretendem que uma marca seja conhecida de maneira ampla para impressionar, de fato, a todos os consumidores.

Evidentemente, que este procedimento implica desde o início da identidade que esta marca vai processar até etapas contínuas como padronização do atendimento e critérios para a divulgação.

O processo de Branding necessita de bastante organização e foco, pois é essencial para estabelecer direcionamentos nas campanhas de marketing

digital, estimulando a rapidez do processo de criação, bem como a redução de erros e desperdícios.

Segundo Martins (2000, p. 321):

“Branding é um termo inglês criado para descrever todas as ações (ativos e passivos) relacionadas a projetos de criação ou gestão de marcas. Quando se fala em ‘um projeto de branding’ no Brasil, entende-se que a marca será apreciada como um todo – conjunto – , incluindo: nome, desenho, comunicação, posicionamento, brand equity³ e outros.”

Nesta perspectiva, a marca representa várias características de diferenciação agregadas a benefícios diversos para a garantia de qualidade. Alina Wheeler (2012, p. 14) corrobora ao afirmar que:

A Identidade visual é tangível e faz um apelo para os sentidos. Você pode vê-la, tocá-la, agarrá-la, ouvi-la, observá-la se mover. A identidade da marca alimenta o reconhecimento, amplia a diferenciação e torna grandes ideias e significados mais acessíveis. A identidade da marca reúne elementos díspares e os unifica em sistemas integrados.

A marca depois de pronta ganha vida própria e que poderá mudar de aparência com o passar do tempo sem perder a sua essência, como podemos ver nas grandes corporações exemplos como: Rede Globo de Televisão, NIKE, PEPSI-COLA, e tantas outras que continuam marcando presença com seu público alvo.

O DESIGNER NECESSITA CRIAR O BRANDLOOK, QUE É O MANUAL DA MARCA

Um dos primeiros passos é criar o manual da marca, também conhecido como brandbook, torná-lo disponível para todos que representam a marca, e promover a capacitação.

Importante: veja também os conceitos manual da marca e manual de identidade visual.

Saiba a Diferença de Gestão de Marca, Manual da Marca e Identidade visual.

Índice

Benefícios do processo Gestão de Marcas (Branding)

Exemplos de Gestão de Marcas (Branding)

Como aplicar a Gestão de Marcas (Branding)

Conclusão

Links relacionados

Skype software gestão marketing digital

Benefícios do processo Gestão de Marcas (Branding)

Padronização.

Guiar pessoas.

Profissionalismo.

Fortalecer a marca.

Reduzir erros na comunicação.

Facilitar a expansão.

Exemplos de Gestão de Marcas (Branding)

Como falado anteriormente, Gestão da Marca ou Branding são ações para fortalecer a marca e torná-la mais desejada pelo público-alvo. Confira alguns exemplos de ações:

Criar e atualizar o manual da marca (Brand book).

Divulgar o manual da marca para colaboradores e parceiros.

Capacitar colaboradores nas diretrizes da marca.

Apoiar causas sociais e divulgá-las.

Validar o uso manual de identidade visual.

Criar campanhas digitais para mostrar histórias e cases da empresa.

Divulgar e respeitar a cultura da empresa.

Padronizar o atendimento em todos os canais.

Zelar pelo design e qualidade dos produtos.

Realizar pesquisas de satisfação e tomar ações.

Endomarketing.

Como aplicar a Gestão de Marcas (Branding)

Algumas ações são esporádicas e outras recorrentes.

Manter o manual da marca atualizado.

Capacitar colaboradores e parceiros.

Realizar ações sociais e se relacionar com a comunidade.

Monitorar o atendimento e coletar feedbacks.

Monitorar redes sociais e mundo digital em geral.

Pesquisa de satisfação.

Criar ações com base nos feedbacks.

Monitorar a aplicação gráfica e verbal da marca.

Realizar campanhas de exposição da marca.

Este ciclo é contínuo. Lembre-se que destruir uma reputação é rápido, já para construir leva tempo.

Segundo a Revista Prêmio recall de marcas Jornal do Comércio 2012, as marcas têm investido no relacionamento com os clientes com estratégias criativas.

Patrocinadora oficial do Mundial de Futebol, a Coca-Cola já tem um plano de ações previsto até o ano de 2020 para se manter na lembrança e na preferência dos consumidores. "Para nós, a Copa do Mundo já começou", anuncia o diretor de marketing da Coca-Cola Guararapes Sérgio Vieira, quando questionado sobre as expectativas do evento para a empresa em Pernambuco. Ele informa que, desde a divulgação da mascote do evento, a marca está trabalhando já de olho em 2014, atuando principalmente nas mídias regionais. Atualmente, um boneco gigante do tatu-bola pode ser visto no parque de Dona Lindu e no final do ano transfere-se para o Parque da Jaqueira.

Embora não esteja entre as marcas patrocinadoras da Copa do Mundo, a Indaiá – ganhadora do Recall como a água mineral mais lembrada – também se preparou para o evento em 2014. Com um grande número de turistas na cidade do Recife e em todo o Estado, a marca pretendeu aumentar sua participação em diversos pontos de venda, como bares e

restaurantes. “Estamos preparando ações de marketing pontuais para atender essa população flutuante durante a Copa”, revela o gerente comercial Rogério Tavares.

Já a Johnnie Walker, vencedora do Recall na categoria uísque, apontou no clima festivo que as competições iriam proporcionar ao País. Enquanto Leandro Medeiros, diretor da Diageo, empresa responsável pela marca declarou que os eventos esportivos estimulam a criatividade do marketing de Johnnie Walker, já que como bebida alcoólica não devemos, por questões éticas, nos relacionar com esportes. Mas podemos sim, de forma responsável, comunicar a marca nas ocasiões de celebração, que serão mais frequentes nessas datas.

De olho nos eventos esportivos está também a empresa Carreteiro, responsável pelo vinho que leva o mesmo nome. A marca tem investido forte no relacionamento com os clientes e entre as estratégias a serem desenvolvidas está o contato direto com os consumidores através de degustação, premiação e brindes. No mercado há 49 anos, os vinhos Carreteiro pretendem, ainda, lançar novos produtos para conquistar novos consumidores. “Com a economia do Nordeste aquecida, beneficiando principalmente as classes C e D, esse público específico se tornou mais exigente”, confirma o assessor comercial da empresa, Ramon Tonet.

De fato, os elementos simbólicos dos produtos são, a priori, constituídos a partir da marca credenciada pelo seu público-alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a marca torna-se um dos principais atributos para potencializar o produto no mercado, por isto que o processo Gestão de Marca ou Branding deve “correr na veia” de cada colaborador ou parceiro, uma vez que o manual da marca é o guia principal.

Em vista disso, a área de marketing tem a missão de estabelecer padrões, campanhas e capacitação. Mas o sucesso da Gestão da Marca depende de todos os envolvidos em cada ação do dia a dia.

Num mundo competitivo vende os que têm o melhor produto acompanhado com uma imagem bem atraente e criativa, já que a propaganda é a alma do negócio, todo o cuidado é pouco para não assombrar o consumidor porque ele é muito precioso. A ausência de um bom planejamento pode colocar em risco toda a produção de uma imagem corporativa prejudicar uma empresa em termo de faturamento e conquista de novo mercado que até para reverter esta situação o problema não fica de fácil solução uma vez que o mercado é exigente e um cliente fiel não se encontra com facilidade como tomar um refringente num lugar qualquer.

Somos todos a continuação de outros que vieram antes de nós, a nossa forma de ser e de participar da sociedade nos torna indivíduos capazes de aprendermos e ensinarmos passando de um para outro algo novo criado, a nossa imagem, o modo como nos vestimos, nos comportamos, mostra também o nosso eu singular como uma marca nossa que chamamos de personalidade. A mesma coisa fazemos com um produto ou empresa, damos personalidade com uma nova identidade visual que a fará ser

conhecida e aceita por todos, isso é criatividade tornar agradável o que é visto e despertar interesse e confiança em desejá-lo. É por isso que a marca tem o propósito de gerenciar o produto com beleza e credibilidade.

REFERÊNCIAS

DONAHUE, Bud. **A Linguagem do Layout**, Ediouro (1982).
ESCOLA Pro-Tec **Desenho de Publicidade**, (1970).

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das Cores em Comunicação**, 3ª edição, (1987) Editora Edgard Blücher Ltda.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, (2002).

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: Projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, (2003.):

MARTINS, José Roberto. **Branding: um manual para você criar, gerenciar e avaliar marcas**. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

RIBEIRO, Milton. **Planejamento visual gráfico**, (1987). Linha gráfica e editora.

WAITEMAN, Flávio. **Manual Prático de Criação Publicitária**, Nobel (2006).

<https://blog.softwareavaliacao.com.br/comunicacao-institucional/>.

https://www.ekyte.com/guide/pt-br/conceitos/o-que-e-gestao-de-marca-ou-branding/#Beneficios_do_processo_Gestao_de_Marcas_Branding.

WHEELER, Alina. **Design de identidade da marca**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

AS CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Martin, Evila Cristiane de Almeida⁵

RESUMO

Essa pesquisa teve por objetivo discorrer sobre os limites e desafios do Coordenador Pedagógico junto à instituição escolar. Sendo assim, alguns questionamentos deram origem a esse estudo, dentre esses, os principais foram: Quais são as contribuições do Coordenador Pedagógico no âmbito da Educação Básica? Qual seria a função primordial desse profissional no contexto da escola? Por outro lado, tem-se a intenção de saber quais as contribuições da coordenação pedagógica quando a temática é formação continuada? Para responder a todos esses questionamentos foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica documental que partiu do embasamento teórico que alguns autores apresentam sobre essa temática. Ao término desse estudo, os resultados mais evidentes foram: o Coordenador Pedagógico tem como uma de suas principais atribuições à função de articular e estimular o crescimento profissional de seus professores. Atribui-se ainda ao coordenador, a função de promover a formação continuada dos professores que estão sobre sua coordenação. E todas essas atribuições devem acontecer no âmbito da escola de forma coletiva de modo a promover mudanças significativas no ambiente escolar no que se refere ao contexto pedagógico da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação Pedagógica. Articulação. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

A escola de um modo geral vivencia uma realidade dinâmica. Bimestre após bimestre, são tantas atribuições a serem desempenhadas, que não raro acontece, de se planejar determinadas ações e essas não serem postas em prática.

Neste contexto do ambiente escolar, enquadra-se o coordenador escolar, um profissional que possui um leque variado de responsabilidades burocráticas, quemuitas vezes, o impede de desempenhar sua principal função, a de orientar e acompanhar na prática as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor.

É sabido que quando os docentes estabelecem diálogos entre si e com a equipe técnica da escola, mais especificamente com a coordenação pedagógica, dessa interação resulta práticas pedagógicas sistemáticas e bem planejadas, com isso, o grande beneficiado passa ser o educando que acaba se apropriando de conhecimentos relevantes estruturados de maneira que lhe oportunize maiores aquisições intelectuais.

⁵ Acadêmicas do curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica – Instituto Souza.

Diante dessa realidade, o presente trabalho objetivo destacar as concepções teóricas defendidas por alguns especialistas da educação concernente a área de coordenação escolar. Considerando, que é a partir das orientações e intervenções realizadas pelo supervisor que o processo educativo se desenrola, torna-se imprescindível, analisar as atribuições da função desse educador na escola, bem como, apontar novas estratégias para as dificuldades pontuadas.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho bibliográfico que pretende discorrer sobre as contribuições que a coordenação pedagógica pode dispensar aos professores no que se refere a oportunização de formação continuada a esse grupo.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS ATRIBUIÇÕES

Quando pensamos sobre os desafios que a educação básica enfrenta, inevitavelmente, nos remetemos à palavra mudança, mudanças essas que precisam ocorrer para que, de fato, possamos ofertar educação com qualidade. Sendo assim, torna-se relevante analisar a função do coordenador pedagógico neste contexto.

Vasconcellos (2008), refletindo sobre a função dos ditos “especialistas em educação”, traz à tona uma discussão, um questionamento um tanto que intrigante, quando coloca que “[...] a escola pode funcionar sem eles? Sem professor e aluno, com certeza não temos escola, mas sem técnicos é possível sua existência”.

É verdade que por muito tempo o papel do Coordenador Pedagógico no âmbito escolar esteve associado à figura de um profissional que cobrava periodicamente fichas e cadernos devidamente preenchidos. Que transmitia recados aos professores na hora do intervalo, sendo que os recados quase sempre eram de superiores, e a tônica dos recados, quase sempre, estava relacionada com o bom funcionamento da escola.

Talvez isso explique o questionamento descrito acima feito por um teórico que tem se dedicado a estudar a fundo a complexidade da educação brasileira. Diante dessa realidade, Vasconcellos (2008, p.73), indaga [...] será que o que importa para uma instituição de ensino é simplesmente existir, ou fazê-lo com uma determinada qualidade? Portanto, diante desse ponto nessa discussão, fica evidente que uma escola que prima por promover seus educandos e que busca oportunizar seu crescimento integral deve priorizar a qualidade dos seus serviços. Sendo assim, o coordenador pedagógico neste bojo torna-se um integrante indispensável nesse cenário. Garcia (1986), assegura que antes de tudo, o coordenador pedagógico deve enxergar-se como um educador, e justifica seu pensamento, explicando que com essa visão, qual seja, a de educador, o coordenador terá condições de contribuir para a construção de novos saberes no grupo em que atua. Aproveitando-se da função que ocupa, na concepção de Garcia (1986), o coordenador pode inclusive, “entrecruzar” seu pensamento com outras maneiras de pensar, neste caso, com o pensamento dos professores. A referida autora conclui que com tal postura, o coordenador pedagógico deixará de ser apenas um “coletivizador de informações”.

Ampliando esse pensamento, Conceição (2010, p. 35), esclarece que o coordenador pedagógico tem a “[...] a possibilidade de agir como produtor

de situações educacionais e articular os profissionais responsáveis pelos diferentes tipos de saber”.

Para Garcia (1986), a função primária do Coordenador Pedagógico é estabelecer ligações entre os vários condutos de conhecimento existentes na realidade de uma escola. Um fato que pode exemplificar tal afirmação é o que ocorre nas disciplinas das áreas exatas, quando o professor de física explica os fenômenos e se detém mais nisso, enquanto que o professor de matemática, explica os algoritmos que são utilizados na física. Seria interessante e altamente recomendável que houvesse uma interação entre as áreas.

O Coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra ações, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o seu nível de discernimento.

Sendo assim, Garcia (1986), julga ser atribuição do coordenador, possibilitar a troca entre os docentes, de modo que possam existir momentos de confronto de ideias, e que estas colaborem para o crescimento do grupo de professores, o que resultará, sem sobra de dúvidas, numa maior apropriação de conhecimento por parte dos educandos.

É verdade, que nem sempre esses encontros dependem apenas da articulação de um coordenador compromissado e com visão mais ampla. Na maioria das situações, para que essa prática de fato aconteça, o coordenador deverá “convencer” seus superiores sobre a relevância de tal encontro para o crescimento da escola. No entanto, sobre o papel a ser desempenhado pelo coordenador junto à instituição, Conceição (2010, p.35), destaca que “[...] perante a instituição, é o responsável pelas ações de uma equipe e o interlocutor qualificado dos participantes desse segmento (professores, alunos, pais e funcionários) junto à direção da escola e a sociedade”. Outra situação muito comum ao ambiente escolar e que repercute negativamente nesse bojo, é a negação de responsabilidades e essa questão inclusive ocorre com o Coordenador Pedagógico. Neste sentido Conceição (2010, p.35) pontua:

Temos encontrado com muita facilidade, coordenadores pedagógicos que não acompanham o processo de ensino e aprendizagem e, em casos de situações problemáticas, atribuem aos professores toda a responsabilidade pelo fracasso das estratégias. Essa postura demonstra imaturidade da parte dos profissionais para o exercício dessa função e aumenta a insatisfação quanto a esse profissional.

Logo, a partir dessa citação fica evidente ser função do Coordenador Pedagógico, participar de maneira significativa na elaboração de estratégias e ensino, e num eventual fracasso, possuir maturidade para assumir as possíveis culpas que lhe cabem. Neste contexto, quando todos os envolvidos num processo participam efetivamente da sua implementação, pode-se afirmar que o conceito de equipe está presente neste ambiente.

Para o crescimento do grupo que compõe uma equipe escolar, faz-se necessário desenvolver certas habilidades e competências para que o trabalho aconteça de fato, em equipe. Philippe Perrenoud (2000), escreve e

desenvolve, em seu livro “Dez novas competências para ensinar”, sobre as grandes famílias de competências escolhidas por ele. Tais competências deveriam nortear as formações iniciais e contínuas, aquelas que contribuem para a luta contra o fracasso escolar e desenvolvem a cidadania, aquelas que recorrem à pesquisa e enfatizam a prática reflexiva.

O atual processo escolar leva cada vez mais em direção à cooperação profissional, logo, trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligando-se mais à evolução da profissão do que a uma escolha pessoal. Nessa direção o coordenador pedagógico, torna-se o personagem que promove o trabalho em equipe na medida em que faz o diálogo entre a direção e os professores. É possível afirmar, portanto, que a especificidade da atuação da coordenação pedagógica são os processos de aprendizagem, onde quer que ocorram.

Segundo Conceição (2010, p. 36), entre as funções que cabem ao coordenador pedagógico, existem algumas que podem ser desenvolvidas a partir de uma visão que contemple a educação integral, tais como, a:

Viabilização da proposta pedagógica da instituição;
Acompanhamento do planejamento dos professores e orientação à equipe de docentes na elaboração do plano de estudo, que engloba estratégias de aulas, objetivos, avaliação do conteúdo e lições de casa, resultando em trabalho personalizado; acompanhamento do desempenho dos alunos; bem como da transparência e da referência no trabalho; Viabilização da formação contínua dos docentes; Estabelecimento de atmosfera harmônica entre a equipe, trabalhando cooperação, interdisciplinaridade e pesquisa, tornando-os corresponsáveis pelo processo de ensino, dentro dos parâmetros definidos pela instituição; Facilitação no relacionamento com pais e comunidade e em seu entendimento.

Na elaboração da proposta pedagógica da escola, o coordenador pedagógico deve definir as ações relacionadas ao desenvolvimento da educação no ambiente escolar. Esse é um momento propício à reflexão porque todos os segmentos da escola se reúnem o que torna relevante que a coordenação proponha ações voltadas para melhorar a qualidade da educação. Já na orientação que o Coordenador Pedagógico dispensa ao acompanhamento que presta junto aos professores, também, tal ocasião torna-se um momento privilegiado para se abordar situações relacionadas à análise e seleção de estratégias que serão utilizadas em sala de aula.

Para Conceição (2010), é também função do Coordenador Pedagógico viabilizar as formações continuadas, sendo assim, seria sua figura a grande responsável pela promoção e pela reflexão de estudos junto ao grupo de professores. A autora afirma ainda que é função do Coordenador Pedagógico, contribuir para que o ambiente escolar seja de uma atmosfera harmônica, possibilitando a cooperação e trabalho em equipe. Neste sentido, novamente, as concepções sobre a educação precisam ser repensadas e, para tanto, novamente, a figura do coordenador pedagógico torna-se primordial.

Complementando essa ideia, Garcia (1986, p. 90), compreende que o trabalho em grupo enriquece tal possibilidade, pois “Só nos percebemos como agentes de mudança de uma realidade, se esta não se efetuar egoisticamente, através de uma ação vertical, mas cooperativamente, comunitariamente, instrumentalizando para tal mudança no aluno”. Assim,

de acordo com Garcia (1986, p. 90), as melhorias, os avanços, as conquistas só ocorrerão, quando estiverem associadas a uma integração da equipe que se propõe a fazê-la. Entretanto, para entendermos como esses avanços ocorreram na educação nesses últimos anos, precisamos considerar um breve histórico sobre a realidade dessa instituição ao longo da história. A escola, principalmente a escola pública, diante dos problemas que enfrentou ao longo da sua história, só a partir dos anos 1980, que voltou a ter a sua importância reconhecida, mas junto com esse reconhecimento ela se vê diante das novas exigências que lhe são impostas pela sociedade que passa a exigir cada vez mais desta. Assim, nesse novo cenário, entre os profissionais que fazem parte do sistema educativo existe um que influencia diretamente o dia-a-dia de educadores e demais componentes da instituição, isto é, o Coordenador Pedagógico, que além de promover o diálogo deve saber mediar as práticas do professor o que não é tarefa fácil, exigindo muito deste profissional. Logo, nesse estudo procuramos focar o seu cotidiano e as imposições que nem sempre são legítimas, mas que no cotidiano da escola ele acaba aceitando e fazendo o que lhe é imposto. Enfoca-se, também a função pedagógica e as competências que este deve adquirir para realizar as suas atribuições.

Observa-se que, de forma geral, a escola, apesar de ter a sua importância reconhecida, não consegue atingir os objetivos que a sociedade espera dela. Diante desse fato os estudos recentes sobre o sistema escolar e as políticas educacionais têm se centrado na escola como unidade básica de realização dos objetivos e metas do sistema educativo que em maior ou menor grau tenta uma mudança para conseguir se adaptar a essas novas exigências. Nesses estudos podemos observar várias questões e entre elas a que aponta para uma redefinição do papel do Coordenador Pedagógico.

Esses estudos mostram, também, de acordo com Libâneo (2003), duas visões em relação à gestão escolar. Uma como ideário Neoliberal em que a escola é o centro da política, liberando boa parte das responsabilidades da escola. A outra como a Sociocrítica em que valoriza ações concretas dos profissionais dessa instituição. A organização da escola funciona então como prática educativa. As características organizacionais da escola (estilo de direção, grau de responsabilidade de seus profissionais) passam a ser determinantes da sua eficácia e do aproveitamento escolar dos alunos (LIBÂNEO, 2003, p. 20).

Como se busca mudanças no ambiente escolar este precisa se organizar para promovê-las e uma das formas mais eficazes de aprender a enfrentar as mudanças e construir uma nova identidade profissional é o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva, isto é, o desenvolvimento da capacidade reflexiva com base na própria prática de modo a associar o próprio fazer e o processo de pensar. Ao longo da nossa vida ocorrem mudanças, transformações, alterações de situações, passagens de um estado para outro e só serão possíveis se houver compreensão, atitudes, valores e práticas efetivas que visem a modificação da realidade pretendida. Percebe-se que as práticas e o comportamento das pessoas na convivência diária no interior de uma organização influenciam-se mutuamente na realização de suas funções, e no caso da escola existe uma dimensão cultural que a caracteriza, para

além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas. Dessa forma, é na escola que o Professor desenvolve os conhecimentos e as competências do ensinar, mediante um processo individual e coletivo e para colaborar com o Professor visando melhorar sua prática em relação ao aluno, existe o coordenador pedagógico ou supervisor escolar.

No entanto o que se vê, muitas vezes, na prática é uma situação um pouco diferente desta uma vez que o Coordenador Pedagógico não consegue cumprir com as demandas que estão cada vez mais complexas. Então, faz-se necessário uma redefinição de sua função e atuação profissional, pois desde a sua origem, a figura do Coordenador vem atrelada com a ideia principalmente de controle em relação ao serviço do professor. Nesse sentido Urban (apud Vasconcellos, 2008, p. 86), afirma que:

A Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A lei n. 5692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e de certa forma, correspondia à militarização da Escola. [...] O mesmo prepara predominantemente, desde então, "generalistas", com título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação.

De acordo, ainda, com Vasconcellos (2008), a inserção da Supervisão Educacional na escola trouxe a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então o Professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir daí passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico que muitas vezes estava mais comprometido com estrutura burocrática e com o controle do que com o aspecto pedagógico. O trabalho do Coordenador Pedagógico deveria influenciar diretamente no dia-a-dia de educadores e dos alunos, considerando que seu campo de atuação é muito vasto, abrangendo questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos. Esse autor lembra que no dia a dia das

escolas são atribuídos ao Coordenador Pedagógico muitos papéis que não lhe dizem respeito como, por exemplo,

[...] a supervisão não é (ou não deveria ser): não é *fiscal* de professor, não é *dedo-duro* (que *entrega* os professores para a direção ou mantenedora), não é *pombo correio* (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é *coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas* (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é *tapa buraco* (que fica "toureando" os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é *burocrata* (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de "papel"), não é de *gabinete* (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é *diário* (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é *generalista* (que entende quase nada de quase tudo) (LIBÂNEO, 2003, p. 86).

O papel do Coordenador como se pode constatar não se resume a isso, pois o foco de toda a instituição escolar é a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor, que é o principal responsável por essa aprendizagem. Dessa forma cabe ao Coordenador agir como mediador e levar em conta que, ao mesmo em tempo que ajuda na formação do Professor individualmente, precisa levá-lo a participar do coletivo da escola, porque coletivamente os objetivos são mais facilmente alcançados. Nessa direção o centro "de definição e de articulação da Coordenação deve ser, portanto, o pedagógico (que é o núcleo da escola, enquanto especificidade institucional) e em especial, os processos de ensino aprendizagem [...] função coordenadora" (VASCONCELLOS, 2008, p. 89).

O campo da atuação do Coordenador é o da mediação, pois se relaciona com o Professor visando melhorar sua prática e saber mediar essa prática não é tarefa fácil, pois exige desse profissional uma constante atualização de conhecimentos. Considera-se o Coordenador como um intelectual orgânico no grupo (LIBÂNEO, 2003); seu campo de atuação deve levar em consideração as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa. Neste sentido, se distancia daquela postura de controle burocrático e vai-se em direção à do educador, procurando, desse modo, criar um ambiente que facilite a convivência entre os componentes do processo ensino-aprendizado acolhendo o Professor em sua realidade, em suas angústias; dar "colo", reconhecendo as necessidades e dificuldades.

A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do Professor em relação ao trabalho que deve realizar com os alunos. Ou seja, fazer a crítica necessária de modo a ajudá-lo a compreender a própria participação no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las); trabalhar com a ideia de processo de transformação; buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar para o avanço; acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões. Aliviando, enfim, as tensões que podem surgir no ambiente escolar.

O Coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra ações, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizar subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel

importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o seu nível de discernimento.

Cabe a esse profissional também promover o trabalho em equipe na medida em que faz o diálogo entre a direção e os professores. É possível afirmar, portanto, que a especificidade da atuação da Coordenação Pedagógica é o processo de ensino e aprendizagem, esse é o foco principal do trabalho do Coordenador, realizando também diálogos entre professores e direção.

A Coordenação para atingir esses objetivos, de acordo com Vasconcellos (2008), deverá ser capacitada nas três dimensões básicas da formação humana: atitudinal, conceitual e procedimental. A atitudinal devido ao fato de envolver valores, interesses, sentimentos, disposição interior, convicções e, por isso, é importante aproximar-se dos profissionais envolvidos com bastante coragem e segurança sobre o que está sendo proposto. O Coordenador deve acreditar que o Professor pode mudar sua visão e postura em relação à prática pedagógica sempre que houver necessidade. A procedimental diz respeito ao saber-fazer, buscar caminhos para realizar aquilo que se busca como, por exemplo: técnicas, procedimentos e habilidade. A conceitual afirma que cabe ao Supervisor conhecer, discernir e elaborar a síntese pessoal, devendo revelar inteligência e saber argumentar com lógica e pertinência sobre aquilo que se está em discussão.

Assim, para Vasconcellos (2008), o Coordenador Pedagógico necessita desenvolver algumas habilidades como, por exemplo, a criticidade para evitar ser ingênuo e não perceber a existência de um problema ou a displicência, que pode ser entendida como a negação da existência dos problemas. Deve evitar a pseudossuperação que impede perceber o real problema, ficando só no discurso, confundir situações. Deve-se partir para uma ação concreta para resolver o problema, porque só a ação concreta transforma a realidade e não só as palavras.

Diante de algum problema é preciso que se tenha uma atitude de análise, de investigação, de busca e compreensão da estrutura e de compromisso de transformação, enfim, é a tomada de consciência e conseqüentemente a superação das dificuldades que se apresentam no cotidiano. Este trabalho se baseia ao mesmo tempo por um respeito profundo pelo outro.

AS CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Diante deste quadro surge com muita propriedade a necessidade de uma ação eficaz que permita dar suporte, subsídios e condições ao professor para que este consiga ao mesmo tempo do trabalho em sala de aula, refletir e ampliar suas estratégias e práticas frente às constantes mudanças e dinâmicas próprias do ambiente escolar.

Segundo Leite (2008), deve se associar o conceito de formação continuada como sendo algo que vai além da aquisição de conhecimentos, por meio da participação do profissional em eventos e cursos pontuais. Para o referido autor, a formação continuada deve estar associada a mudanças de comportamentos e atitudes, e estas resultando em posturas que nem sempre são cobradas pela sociedade, mas que sem sombra de dúvidas contribuem

para uma melhor atuação do docente na sala de aula.

Neste sentido, Gatti (1992) assegura ser da responsabilidade das universidades oportunizarem formações continuadas para os professores. Uma vez que na concepção da referida autora, uma formação com qualidade, explicitamente significará que, está se preocupando com a “formação dos formadores”.

Gatti (1992) defende a ideia da formação continuada, como sendo aquela que contempla em sua discussão, as necessidades e os desafios enfrentados pelo professor no seu cotidiano, no seu fazer pedagógico. E, a partir dessas discussões, apresentem possíveis encaminhamentos para as dificuldades pontuadas. Para Gatti (1992), se as instituições que se habilitam em oferecerem tais formações, se atentarem para essas questões, estarão exercendo um papel crucial na prática dos docentes da educação básica.

Por outro lado, cabe ressaltar, que a LDB em seu artigo 63 assegura a formação continuada do professor, ela garante “programas de educação continuada para os profissionais do magistério de todos os níveis”. Já o artigo 67, que trata das obrigações dos sistemas de ensino relativas à valorização dos profissionais da educação, estabelece, em seu inciso II, que, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, deverá ser previsto o “aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado”. O art. 87, § 3º, determina que cada município e, supletivamente, o estado e a União deverão realizar, durante a Década da Educação, “programas de capacitação para todos os professores em exercício”.

Sendo assim, fica explícito a relevância desse tema na conjuntura atual, uma vez que o mesmo pode contribuir para reverter à situação que se encontra a educação brasileira, principalmente, no que diz respeito à prática dos professores que já estão formados a mais tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa alguns pontos ficaram claros, a partir dessa reflexão. O primeiro deles é o de que a Coordenação Pedagógica é uma função que adquiriu novas características, uma vez que ela abrange as competências da supervisão e da orientação escolar. O Coordenador Pedagógico passou a fazer parte da equipe gestora das escolas, tendo como principal atribuição à formação continuada dos professores, já que a formação desse profissional vem sendo alvo de preocupação constante.

Dessa forma, com este estudo buscou-se compreender o desempenho das funções do Coordenador Pedagógico e o aprimoramento de sua prática, procurando analisar e discutir, questões inerentes a sua função bem como as possibilidades de atuação e de construção da sua identidade profissional. Ficou evidenciado através desse estudo que o Coordenador Pedagógico tem como uma das suas principais funções a articulação e a estruturação do Projeto Político Pedagógico da escola.

Ainda sobre a função desse profissional, observa-se que essa função tem encontrado espaço de forma crescente nas instituições de ensino, tendo como atribuição a responsabilidade pela formação continuada dos professores, direcionando suas ações para a transformação, estando consciente de que

seu trabalho não se dá isoladamente, mas sim na coletividade buscando a construção de um Projeto Político Pedagógico transformador.

Por fim, conclui-se que o Coordenador pode e deve ser um agente de mudança das práticas dos professores, mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções e atitudes. Quando planeja finalidade e, nesse processo de planejamento explica seus valores, organiza seus saberes, gera novas interrogações, propicia novas construções e transformações.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 11 Mar. 2016.

CONCEIÇÃO, L. F. **Coordenação Pedagógica e a orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa.**

São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

GARCIA, N. A. R. L. **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.

GATTI, B. A. **A formação dos Docentes: O confronto necessário professor x academia.** Caderno de pesquisa, nº 81, maio, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e Prática.** 4. ed. Editora Alternativa. Goiânia, 2003 (Capítulo VIII).

PERRENOUD, Philippe. Trabalhar em equipe. In: **Dez novas competências para ensinar** (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.79- 93.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 8ª. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

VASCONCELLOS, Celso S. **Processo de Mudança da Prática Educacional**. São Paulo: Libertad, 1998 (Série Textos de Aprofundamento - 1).

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**, 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Processo de planejamento: In: **Planejamento: projeto de ensino – aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2008.

AUTOESTIMA: A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caum, Nádia Maria ¹

RESUMO

Todos os anos, a criança ou adolescente é estimulado a participar e interagir com novos indivíduos. Levado a compreender um novo ambiente repleto de perspectivas e motivações em seu modo de ser e agir, o aluno se sente pressionado e incentivado a realizar as atividades que o impulsionam a adquirir o conhecimento. Porém, alguns alunos, que nunca apresentaram qualquer tipo de dificuldades na aprendizagem anteriormente, podem, agora, apresentá-las, o que deflagra certo estigma: o aluno passa a apresentar uma baixa autoestima por perceber que não consegue acompanhar e interagir com seus colegas na aquisição dos novos conhecimentos. De acordo com Cavalcanti (2003), a autoestima e a aprendizagem estão relacionadas diretamente, já que a baixa autoestima pode interferir no processo de aprendizagem e, inclusive, levar a problemas de valorização pessoal. Sabe-se que o trabalho com a autoestima é muito usado com alunos na Educação Infantil e, até mesmo, no início do Ensino Fundamental I (2º ao 5º anos). Entretanto, essa visão não é passada adiante, uma vez que, quando o aluno chega ao Ensino Fundamental II, há uma variedade de professores especialistas que trabalham suas disciplinas de modo diferente uns dos outros. Este artigo tem a finalidade de apresentar um estudo sobre a motivação e a influência da autoestima na finalização do processo de aprendizagem no Ensino Fundamental II. Para que tais pontuações tivessem sentido, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para estabelecer limites para a investigação, o que leva o leitor a perceber a importância de instituir a autoestima e a motivação na rotina do aluno para que este se sinta à vontade para participar da própria construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: autoestima, motivação, Ensino Fundamental II, ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o trabalho com a autoestima é muito usado com alunos na Educação Infantil e, até mesmo, no início do Ensino Fundamental I (2º ao 5º anos). Entretanto, essa visão não é passada adiante, uma vez que, quando o aluno chega ao Ensino Fundamental II, há uma variedade de professores especialistas que trabalham suas disciplinas de modo diferente uns dos outros.

Ao chegar ao Ensino Fundamental II, o aluno é impactado ao conhecer diferentes especialistas em distintas áreas de conhecimento. Antes, a interação aluno-professor era mais abrangente por conviverem juntos por

mais tempo em sala de aula. A facilidade do professor em perceber as dificuldades do aluno durante sua aprendizagem era mais presente e, um ataque direto à baixa autoestima, caso o aluno a apresentasse, era mais rápido. Assim, o aluno não corria o risco de perder sua motivação para aprender e interagir com seus pares.

Agora, com pouco tempo para haver essa integração, muitas vezes o especialista, com um currículo extenso para ensinar, não percebe de imediato que o aluno apresenta certas dificuldades ou que não possui a motivação necessária para o aprendizado.

Levar o aluno a se sentir mais livre, questionador e participativo no ambiente de aprendizagem formal – a escola – é um dos principais motivos do presente artigo, cuja preocupação central é apresentar informações sobre a autoestima e sua necessária participação na motivação, discorrendo, dessa maneira, sobre o conceito, formação e influência no processo de ensino-aprendizagem como um todo, observando o papel do professor na apreciação da real motivação quando estabelece uma relação entre professor-aluno.

AUTOESTIMA: CONCEITUAÇÃO, FORMAÇÃO E INFLUÊNCIA NA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

– Uma das maiores carências dessas crianças é sua baixa autoestima – Calu havia dito em uma entrevista. – Fazendo arte, elas descobrem a força de seu interior, passam a gostar mais de si mesmas. É muito mais fácil ensinar para alunos que não se sentem inferiores a ninguém! ⁶

A autoestima é inerente ao ser humano e sua manifestação reflete no indivíduo durante toda sua vivência e convivência com seus pares.

Tiba (2002, p. 157) nos diz que a autoestima “é o sentimento que faz com que a pessoa goste de si mesma. Aprecie o que faz e aprove suas atitudes. Trata-se de um dos mais importantes ingredientes de nosso comportamento”. Por ser um sentimento interno, a autoestima está sujeita a ser uma das motivações do ser humano quando precisa buscar uma forma de participar da coletividade: se for aceito, sua autoestima fica positiva, o indivíduo se sente integrado e motivado; porém, se sofre algum tipo de entrave, sua autoestima abaixa, o indivíduo se sente inferiorizado e incapaz de realizar metas.

Ter uma autoestima significa que se tem consciência da vida ao redor, pois é através dela que percebemos do que gostamos e o que sentimos sobre nós e o próximo. É o “gostar de si mesmo”. Se estivermos satisfeitos conosco, conseguiremos nos inserir na sociedade da qual fazemos parte e, através de vivências, ser capazes de aprender a conviver com nossos semelhantes.

A autoestima afeta o aprendizado. As pesquisas sobre a autoimagem e o desempenho escolar mostram a forte relação entre

⁶ 2 BANDEIRA, Pedro. A droga da amizade. São Paulo: Moderna, 2014 – (Série Os Karas). 1ª Ed. p. 45.

a autoimagem e a capacidade de aprender. A elevada autoestima estimula a aprendizagem. O aluno que goza de elevada autoestima aprende com mais alegria e facilidade. Enfrenta as novas tarefas de aprendizagem com confiança e entusiasmo. Seu desempenho tende a ser um sucesso, pois a reflexão e o sentimento precedem a ação, demonstrando "firmeza" e expectativas positivas, diferente de um que se sente incompetente, fracassado (BEAN et al, 1995 apud SOUZA, 2002, p.19)

Participamos, desde o nascimento, do dia-a-dia na sociedade e, com ela, estamos sujeitos a vivenciar fases diversas e determinantes em nosso comportamento, como alegrias e desilusões, perdas e enfrentamentos, novas e velhas amizades. Dependendo dessas vivências, nossa autoestima pode ser estimulada ou sofrer baixas.

Se a autoestima aumenta, não haverá prejuízo quanto ao desenvolvimento pessoal ou intelectual. O problema está na perda da autoestima, pois o sentimento de fracasso pode ser um fator de frustração e depressão, um grande inibidor da aprendizagem e, conseqüentemente, do desejo de alcançar as metas pré-estabelecidas.

A expressão autoestima, além de trazer implícito o sentido de sucesso e de ser capaz, também traz em seu bojo a visão de um indivíduo que se ajusta às constantes mudanças da realidade. Criticamente, afirma que o senso comum considera que a autoestima "é definida, assim, como visão positiva incontestável de si mesmo, [de modo que] acreditar nas possibilidades pessoais é parte das condições do sucesso escolar, sem considerar o contexto e outras dificuldades que possibilitam e dificultam o rendimento escolar" (TAVARES, 2002, p. 4 apud FRANCO, 2009, p. 326).

Dessa forma, entende-se que a autoestima é um anseio de cada indivíduo de ser aceito como é, através de suas ações ou por seus pensamentos. A autoestima faz parte da vida e do que o indivíduo deseja para seu futuro. Esse sentimento internaliza-se e informa sua definição real ao indivíduo, seja esta de uma pessoa autoconfiante ou que possui sentimentos de fracasso.

Portanto, a autoestima faz parte definitiva do indivíduo e aonde quer que este vá, leva-a consigo, inclusive, na escola. Souza (2002) informa que o ser humano possui uma necessidade de ser ouvido e valorizado, contribuindo assim para a formação de uma visão de si mesmo. A afetividade existente entre o indivíduo e seus pais ajuda na construção da autoestima. Também existe, ou deveria existir, afetividade na escola. Esse contato, segundo Jesus (2013, p. 15) influencia, de modo positivo ou negativo, no futuro das crianças. O conceito que essa criança terá de si mesma poderá refletir em suas ações e no seu modo de ser e agir futuramente.

Autoestima e motivação

“Que possamos pegar nossos livros e canetas”, eu disse. “São as nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”.⁷

No Brasil, o ensino formal obrigatório é dividido em ciclos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Nos dois primeiros ciclos, a criança, ao adentrar a escola, encontra um único profissional capacitado para atender suas expectativas de iniciação e continuação de aprendizado. Há toda uma interação e aproximação afetiva, o que favorece a manutenção da autoestima, iniciada em anos anteriores, e leva a criança a ter a motivação necessária, sem mesmo saber, para alcançar seus metas e desejos.

Entretanto, no Ensino Fundamental II, o estudante depara-se com diversos profissionais e precisa, com urgência, adaptar-se a essa mudança, o que pode gerar certo grau de insegurança, abalando, assim, sua autoestima. A interação e afetividade, antes adquiridas e prazerosamente cultivadas, perdem-se em meio à confusão e inibição, ocasionando uma baixa na autoestima e levando a criança a entrar em um processo de “desaprendizagem”. É certo que, em algum momento, a criança pode, e com certeza conseguirá, encontrar um profissional que se identifique com os protótipos já tão conhecidos nas fases iniciais da educação formal. Mas, em alguns casos, o estrago já está feito: o processo ensino-aprendizagem sofreu uma quebra que pode atrapalhar a continuação dos planos que a criança, agora um adolescente, almejou para sua vida.

Como traçar planos que motivem o adolescente, cuja autoestima está abalada, a perseguir e prosseguir seu aprendizado?

Segundo Alonso Tapia (2005), há alguns aspectos que o aluno motivado demonstra: frequência, rapidez e interesse em fazer as atividades, ausência de distração e outros. Como se sabe, a motivação refere-se a razões pessoais que orientam a atividade das pessoas de uma forma geral. Huertas (2001) afirma que a motivação é um componente importante para o ser humano, pois o direciona a uma meta que se quer alcançar, seja esta tangível ou não.

Com relação à educação, Bzuneck (2001) informa que a motivação para aprender é um problema grave. Conforme o modelo teórico de Eccles e Wigfield (2002) “a motivação do aluno depende, além das expectativas pessoais de êxito, de ele acreditar na importância ou valor da tarefa”. Com relação a essa perspectiva, Bzuneck (2010, p.17) nos relata que

vale o emprego da metáfora de que trabalhar o atual conteúdo ou tarefa equivale a uma verdadeira ginástica mental, que contribui para o desenvolvimento da inteligência, o que é uma argumentação eficaz por fazer apelo à autoestima.

⁷ YOUSAFZAI, M & LAMB, C. Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2013,

Na escola, percebe-se que um aluno motivado é aquele que possui uma autoestima positiva, portanto suas expectativas são altas em relação a tudo que aprende. De acordo com Schwartz (2014, p. 17), é necessário que o professor pense na sua forma de atuar, uma vez que determinados fatores encontram-se sob seu controle e podem interferir na motivação do aluno, qualificando-a ou, até mesmo, anulando-a.

Por um lado, se o aluno apresenta uma autoestima elevada, consegue transmitir confiança e gerar motivação para alcançar suas metas. Por outro, essa inadequação na motivação pode levar a perda da autoestima, contribuindo, assim, para uma possível dificuldade de aprendizagem e uma provável desmotivação para continuar seus estudos.

Schwartz (2014, p. 54) afirma que

Como há distância entre intenção e gesto, é preciso considerar a necessidade de desenvolver estratégias para explicitar que todos os alunos são bem-vindos e que todos estão naquele espaço para aprender e contribuir para a construção de conhecimento. A percepção, por parte dos alunos, de que são escutados, valorizados pelo professor e que este está preocupado com a aprendizagem de todos.

Assim, depende do professor fazer com que o aluno se sinta acolhido e tenha sua autoestima resguardada de possíveis ataques de depreciação a si mesmo. Ao empregar diversas formas de verbalização e argumentação, o professor possibilita que muitos alunos sejam atingidos de acordo com suas necessidades. O professor deve, também, desejar que haja interação entre todos na sala de aula. Ou seja, estimular a autoestima nos alunos, motivando-os a alcançar suas metas.

AUTOESTIMA E A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.⁸

A escola, instituição vista como a detentora do saber, está a todo o momento buscando mudanças que possam favorecer o ensino, melhorando sua qualidade.

Uma dessas mudanças é o aprimoramento e qualificação de seus professores através de formações continuadas e novos métodos de ensino. Dessa forma, Souza (2002, p. 24) nos informa que

necessariamente o professor deve rever suas práticas pedagógicas que apenas preocupar-se com o conteúdo a ser trabalhado, avaliando somente o lado cognitivo, e com isso, desprezando o que o aluno tem a oferecer ou precisa receber, que é a afetividade nesta relação, favorecendo assim, um melhor desempenho.

No Ensino Fundamental II, a necessidade de mudanças na prática de ensino se torna maior, uma vez que cada professor possui seu *modus operandi*, ou

⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

seja, ensina da maneira que lhe é peculiar, muitas vezes sem tentar entender o aluno que está em sala de aula e que apresenta dificuldades de aprendizagem.

É nesse período, também, que as cobranças voltadas para um futuro emprego, uma faculdade ou cursos especializados são feitas pelos especialistas e, até mesmo, pela família do aluno.

De acordo com Santos (2017), o processo de ensino-aprendizagem é uma relação que traz como fruto uma troca de informações e experiências pessoais entre o aluno e o professor. É uma troca em que ninguém sai ileso: todos são marcados pelas influências sofridas por ambas as partes.

É importante destacar que, mesmo com certas mudanças no âmbito educacional, ainda há a necessidade de levar o professor a uma sensibilização e conscientização de que o aluno é um ser humano, único e especial, desejoso de participar de seu próprio crescimento em relação ao conhecimento. Esse contexto educacional perpassa pelo pensamento de Vygotski (1991, p. 38 apud Cabral, 2006, p. 44) o qual diz que

O desenvolvimento da aprendizagem está inter-relacionado com o meio físico e social, onde a criança realiza uma série de aprendizados, observando, experimentando, imitando e recebendo informações das pessoas que a cerca. Afinal, ela é membro de um grupo sociocultural. Dessas relações resulta seu desenvolvimento mental que vai se transformando, assim como o seu meio, numa construção permanentemente dinâmica.

Por todo esse contexto, professor e aluno estão ligados por uma relação de ensino-aprendizado. Uma relação que os conecta e faz com que um ensine ao outro, construindo uma afetividade que os motivará a assumir sua participação no crescimento de suas condições de convivências sociais e intelectuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a adolescência é uma fase difícil de ser enfrentada. A cada dia, o adolescente passa por novas perspectivas que mexem com sua autoestima. Hoje, encontram-se extremamente felizes, amanhã entram em uma depressão profunda. Esses extremos podem desfavorecer uma aprendizagem quando se fala em Ensino Fundamental II, uma vez que a vivência em sala de aula depende de duas vertentes: a primeira, e mais importante, é o aluno. A segunda, tão importante quanto a primeira, é o professor; no caso do Ensino Fundamental II, professores especialistas.

Estabelecer uma relação de parceria no processo de ensino-aprendizagem vai além de o professor entrar em sala de aula e transmitir o conteúdo previsto por um plano de ensino. O aluno precisa ter a motivação necessária para aprender o que lhe é apresentado como ensino formal.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre

elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso.⁹

Muitas vezes, o aprendizado vem através de perguntas que colaboram para o crescimento intelectual do aluno. Entretanto, muitos especialistas abrem mão do diálogo porque precisam ensinar o conteúdo previsto, sem, contudo, estabelecer uma empatia com o adolescente, que pode se sentir desmotivado. O aluno se sente desvalorizado e sem importância, gerando a insegurança e, conseqüentemente, a quebra de sua autoestima.

Ao sofrer uma posição negativa nesse aspecto de sua vida, o educando encaminha-se para um declive em seu processo de aprendizagem, nem sempre entendido pelos especialistas do Ensino Fundamental II.

Já se comprovou que a autoestima influencia sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem, mas o incentivo a ela não é estanque, ou seja, não vai somente até o final do Ensino Fundamental I. Na realidade, a autoestima precisa ser “alimentada” diariamente, principalmente no ambiente escolar, uma vez que, na adolescência, as crises de identidade são maiores e mais complexas.

Por ser tão importante para o ser humano, é necessário que a principal instituição de ensino formal – a escola – entenda e se preocupe com a autoestima do aluno, para que este se sinta motivado a buscar uma aprendizagem eficaz para sua vida. Para isso, é importante que o professor conheça e entenda o processo de aprendizagem.

Dessa forma, o papel do professor é determinante para a formação pessoal, intelectual e profissional do aluno, já que o orienta e procura mantê-lo no caminho de um aprendizado tranquilo e cheio de sucesso.

Ouvir e motivar o adolescente, através de um trabalho bem elaborado em sua autoestima, talvez seja o caminho mais indicado e menos árduo para que o aluno do

Ensino Fundamental II volte a participar de maneira efetiva do seu próprio aprendizado, pois, com a autoestima elevada, o aluno deixará de ser mero

⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>.

ouvinte e passará a ser o sujeito de suas ações e reflexões, não somente no ambiente escolar, como também em seu círculo social.

REFERÊNCIAS:

ALONSO TAPIA, J. *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madri: Morata, 2005.

BRASIL. "O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica". In: Ministério da Educação (MEC), *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Versão final, Brasília: 2018, p. 57. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 24.10.2018.

BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J.A. *A motivação do aluno*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. "Como motivar os alunos: sugestões práticas". In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. & GUIMARÃES, S.E.R. (orgs.). *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 17.

CABRAL, M.L.S. *Autoestima no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação, 2006, João Pessoa (PB): Universidade Federal da Paraíba, Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=view&id=80&Itemid=52>.

CAVALCANTI, M.J.A. *Aprendizagem & autoestima*. Monografia, 2003, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/aprendizagem-e-auto-estima.html>>. Acesso em 25.09.2018.

ECCLES, J.S. & WIGFIELD, A. "Motivational Beliefs, Values, and Goals". *Ann. Rev. Psychol.* 2002, p. 109-131.

FRANCO, A.F. "O mito da autoestima na aprendizagem escolar". *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009, p. 325-332, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a15.pdf>>. Acesso em 25.09.2018.

HUERTAS, J.A. *Motivación – Querer aprender*. Buenos Aires: Aique, 2001.

JESUS, A.V. *Relação professor/aluno na Educação Infantil*, Artigo, 2013. Disponível em <<http://pedagogiaaopedaletra.com/relacao-professoraluno-na-educacao-infantil/>>. 26.09.2018.

SANTOS, A. A. *A influência da autoestima no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil*. Artigo, Revista Gestão Universitária, 25.04. 2017. João Pessoa-PB: Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:

<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-influencia-da-autoestima-no-processo-de-ensino-<aprendizagem-na-educacao-infantil>>. Acesso em 26.09.2018.

SCHWARTZ, S. *Motivação para ensinar e aprender: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, C.M.M. *A afetividade na formação da autoestima do aluno*. Monografia, Curso de Pedagogia, 2002, Belém – PA: Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA, 2002. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/54591466/A-Afetividade-Na-Formacao-Da-Autoestima-Do-Aluno> >. Acesso em 26.09.2018.

TIBA, I. *Quem ama educa*. São Paulo: Editora Gente, 2002.

GESTÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DE JOVENS LÍDERES: EMPREENDEDORES SOCIAIS E PROMOTORES DE DIREITOS HUMANOS.

Teixeira, Letícia da Rosa¹⁰
Bertola, Liliana Martino¹¹

RESUMO

O gerenciamento de um empreendedorismo social exige uma série de competências e percepções da realidade atual. Isto se faz pela percepção de problemas encontrados na sua comunidade e propõe-se orientação nas soluções/negócios, relacionando os direitos humanos. Este empreendedor e promotor de direitos humanos precisa de suporte através de um orientador sobre valores sociais, visando minimizar as carências analisadas. A visão sistêmica do empreendedorismo social é a criação de melhorias sociais através de seu projeto de negócio, para isso precisa ser orientado em prol de um projeto de sucesso. O projeto tem o intuito de despertar os jovens para o sucesso na liderança em um empreendedorismo social, a fim de melhorar o ambiente da geração atual e futura. Este trabalho aconteceu na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, contou também com a participação do Colégio CEDUP – Abílio Paulo, que trouxe quatro turmas de 1º ano do Ensino Médio/Técnico do Curso de Administração e da escola EEB Antônio Colonetti. Este programa de liderança e empreendedorismo aconteceu em duas etapas: Na primeira a gestão escolar cooperando com orientação de conceitos de lideranças e de Empreendedorismo Social. Na sequência foi proposta uma atividade dinâmica, onde os alunos relataram suas ideias sobre liderança, a fim de desenvolver uma gestão eficaz em projetos/negócios sociais. Assim foi verificado o sistema de inter-relação dos critérios de participação e integração escolar para a apresentação/proposta de negócio com seu impacto social.

PALAVRAS CHAVE: Projeto de Orientação. Gestão escolar e liderança. Empreendedorismo social. direitos humanos. jovem.

INTRODUÇÃO

Em se tratando da atual sociedade brasileira que apresenta muitas desigualdades sociais, recursos naturais escassos, e direitos humanos violados, é imprescindível que haja uma gestão escolar com pessoas

¹⁰ Licenciada em Matemática, Química e pedagogia pela Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós-graduada no Ensino da matemática pela faculdade Dom Bosco (Criciúma), Professora da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina.

¹¹ Pedagoga pela UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Escritora, Palestrante, Professora Universitária e Tutora EAD FaSouza. e-mail professoraliliana@faculdadesouza.com.br

sensibilizadas e preparadas para orientar sobre como liderar os processos de desenvolvimento e transformação que a sociedade precisa e exige. Sabe-se também que estes sistemas de transformações dependem de investimentos em recursos financeiros e materiais. Porém, o fator decisivo para sua efetivação é o investimento em recursos humanos, porque são as pessoas que mobilizam recursos em prol de mudanças benéficas para a sociedade.

O autor Hunter (2006), descreve uma definição de liderança onde: "liderança é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando liderança por meio da força do caráter".

Neste aspecto sistêmico o jovem é como a esperança da sociedade. Então incentivar e preparar jovens, são estratégias para melhorar o futuro. Diante disso, investir na educação e formação de jovens, proporciona ideias inovadoras, habilidades que visam na prosperidade de ações benéficas a sociedade. Esta juventude observa e precisa entender a importância do papel de ser líder na sua comunidade. A sua personalidade, suas escolhas, suas atitudes e seu caráter é que vão transformar suas intenções em ações concretas. Desta forma, isto possibilitará em uma mudança significativa no cenário de vivência, pois ao adotar o papel de líder de uma comunidade, assume a responsabilidade de que suas ações positivas afastarão a vulnerabilidade social.

Sendo assim, este projeto que envolve a gestão escolar numa perspectiva baseada na participação e na cooperação no Desenvolvimento de Lideranças Jovens, tem como objetivo causar a transformação do indivíduo e do seu meio. Esta oportunidade de identificar a realidade de sua comunidade, seus anseios e necessidades sociais, proporcionou vivências e momentos que possibilitam ampliar o conhecimento e desenvolver habilidades de empreendedorismo social, para que estes se tornem agentes de transformação no meio onde vivem. Esta troca de experiências torna factual o propósito de aliar a teoria à prática na gestão do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a uma sociedade mais digna e promotora de direitos.

EMPREENDEDORISMO SOCIAL

O Empreendedorismo Social, como os empreendedores normais, verifica situações que podem ser melhoradas através de sua ação inovadora, tendo como principal objetivo o valor social. O empreendedorismo social se refere às inovações de serviços ou produtos com foco no valor social, no que tange a transformações para o bem social. Em um conceito mais amplo, empreendedorismo social retrata um projeto inovador com um objetivo social, podendo ocorrer em diversos setores e organizações (Austin e Stevenso, 2006).

Em relação ao empreendedorismo em um sentido mais amplo, Behling (2015) afirma que o empreendedor relaciona suas ações necessárias para com o cenário existente, e estas sempre estão em transformação a fim de

melhorar o negócio. “Contudo, é válido lembrar que o profissional de hoje, precisa ser flexível, saber se adaptar com “facilidade” ao novo ambiente e desenvolver seu trabalho com postura, estar aberto, ou seja, aceitar e sugerir/proporcionar mudanças, criar oportunidades” Moreira; Santos e Neto (2015).

Nossa sociedade apresenta diversos desafios/problemas, então porque não criar um negócio que empreende uma ação em prol de valores sociais e que integrem os direitos humanos em seu negócio? Este benefício socioambiental e empresarial se torna um desafio ao mesmo tempo em que proliferam aspectos positivos para a sociedade atual e futura. Dolabela (2003) afirma que “o empreendedorismo é um fenômeno cultural, diz respeito ao sistema de valores de uma comunidade, à sua visão de mundo”. O empreendedorismo social se constitui com a capacidade de liderança das pessoas. Assim através de uma gestão participativa, analisam-se os desafios e carências da sociedade e assim se cria possibilidades de solucionar tal problema social com uma ação inovadora. De acordo com Oliveira (2004) estes empreendedores sociais:

"São agentes de intercambiação da sociedade por meio de: proposta de criação de ideias úteis para resolver problemas sociais, combinando práticas e conhecimentos de inovação, criando assim novos procedimentos e serviços; criação de parcerias e formas/meios de auto sustentabilidade dos projetos; transformação das comunidades graças às associações estratégicas; utilização de enfoques baseados no mercado para resolver os problemas sociais; identificação de novos mercados e oportunidades para financiar uma missão social. [...] características comuns aos empreendedores sociais: apontam ideias inovadoras e veem oportunidades onde outros não veem nada; combinam risco e valor com critério e sabedoria; estão acostumados a resolver problemas concretos, são visionários com sentido prático, cuja motivação é a melhoria de vida das pessoas, e trabalham 24 horas do dia para conseguir seu objetivo social." Estes promotores de direitos sociais e inovadores de ideais, tem seu principal objetivo de ação na comunidade, que visa produzir estratégias de qualidade de vida em função da comunidade menos privilegiada. Para Neto e Froes (2001):

“Quando falamos de empreendedorismo social, estamos buscando um novo paradigma. O objetivo não é mais o negócio do negócio [...] trata-se, sim, do negócio do social, que tem na sociedade civil o seu principal foco de atuação e na parceria envolvendo comunidade, governo e setor privado, a sua estratégia.”

O empreendedorismo social se caracteriza como coletivo e que está em função da comunidade, buscando resolver carências sociais que visa a proporcionar impacto social. Nesse sentido, verifica-se que está proposta se inicia com a observação de uma situação problema local, para assim criar uma ação inovadora de empreendedorismo para tal problema verificado. Como ressaltam Neto e Froes (2001):

“O processo de empreendedorismo social exige, principalmente, o redesenho de relações entre comunidade, governo e setor privado, que se baseia no modelo de parcerias”, tendo como principal objetivo “[...] retirar pessoas da situação de risco social e [...] o foco é nos problemas sociais, e o objetivo a ser alcançado é a solução a curto, médio e longo prazo destas questões [...] buscando propiciar lhes plena inclusão social”.

Empreendedorismo social na educação de Jovens

As implicações causadas pelo crescimento das desigualdades sociais e da deterioração de recursos naturais são motivos para realizar este projeto em ação. No intuito de criar soluções para estes desafios, a educação do jovem se mostra como peça fundamental nesta perspectiva de mudança das gerações atuais e futuras. Com este intuito de melhorar e realizar modelos de empreendedorismo social com foco no valor social e ambiental, este projeto ao ser iniciado no âmbito educacional com a colaboração de um suporte de orientação, se torna importante na formação de cidadãos com princípios de ações empreendedoras e ao mesmo tempo transformadoras dos problemas sociais para com outros cidadãos, que têm direitos e não são respeitados. O autor Melo (2016) descreve que a palavra cidadania é um “direito primordial de todo e qualquer cidadão que habita no território brasileiro”.

No ensino dos jovens é importante a orientação e supervisão no aprendizado de empreendedorismo social, com a perspectiva de promover cidadãos conscientes e capazes de inovar com uma ação sobre os problemas sociais. Esta cultura de liderança e empreendedorismo social possibilita a formação do jovem com valores e que prese pelos direitos humanos. Ponderar a possibilidade de desenvolvimento da personalidade empreendedora pelo caminho do ensino e aprendizado é de grande importância para a promoção da educação em empreendedorismo e, com efeito, para a formação social de acordo com Lima, Santos e Dantas (2006). Na visão de Dolabela (1999), o método estratégico do líder empreendedor, para formar profissional reflexivo, ampara-se na realização de um ideal, compondo o eixo do aprendizado. Esta proposta de desenvolvimento de habilidades empreendedoras direciona um conhecimento voltado para a comunidade que o jovem está inserido, onde o mesmo pode ser a “peça” para transformação da realidade nada promissora.

Há vários incentivos sobre a integração educacional na aprendizagem de empreendedorismo no ensino médio. Pois esta clientela se caracteriza de acordo com Duarte (2003), como a — “sociedade do conhecimento”. A educação é um instrumento fundamental para capacitar estes jovens a serem líderes empreendedores e inovadores. Os mesmos poderão defender valores sociais e mudanças na realidade atual e futura, na esperança de melhorar e propiciar uma vida mais sustentável e digna à sociedade. A educação ligada à formação do cidadão e ao trabalho se retrará na lei do ensino médio LDB/96 (2020):

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Dentro desta perspectiva Vares (2013) afirma que: “[...] a escola não é uma simples engrenagem reprodutora de desigualdades, mas igualmente comporta potencialidade de resistir e transformar”. Então a gestão escolar interligada com seu núcleo e bem direcionada para alcançar objetivo comum, propicia o sucesso no ambiente de aprendizado que será muito eficaz aos alunos e a todos em geral.

LIDERANÇA

A liderança envolve o desenvolvimento de uma ação que leva a uma mudança. Candeloro (2013) relata que um líder quando nasce poderá já ter atributos de uma liderança, mas mesmo assim assegura que essas competências podem ser desenvolvidas ao longo da vida. O empreendedor precisa também ser um líder, pois a partir de sua capacidade de influenciar pode transformar algo em uma ação de sucesso. Na perspectiva de Rocha e Freitas (2014) o empreendedor deve ser comprometido em se autorrealizar, planejar e ser inovador, deve-se caracterizar como um líder, mas prioriza os ideais da sua comunidade. Desta forma tem a responsabilidade de solucionar problemas envolvendo as pessoas neste processo, para que no final seu objetivo seja alcançado. Há diferentes percepções sobre o conceito liderança, então é importante a apresentação destas aos jovens. Segundo Tannenbaum (1970), a liderança se define na influência entre pessoas em uma ocasião, através da comunicação, para assim ser alcançado um objetivo específico.

Jago (1982) identifica a liderança como um atributo e um procedimento. Este procedimento de liderança ocorre da influência para ordenar participantes que integram uma ação, com foco em uma meta estratégica. Já o atributo é composto por um conjunto de características daqueles que as utiliza, de maneira eficaz, na tal influência.

Na visão de Kotter (1990) a liderança é como a competência de motivar pessoas a adotarem determinado sentido, reunindo interesses e necessidades humanas. Diante disso, a liderança, tanto para a função da gestão escolar como dos jovens da escola, tem como propósito a percepção desse importante papel e onde suas atitudes poderão guiar com sucesso

ações em função de um objetivo desejado. Isto tornará possível uma mudança significativa no seu cenário cotidiano. Desta forma esta responsabilidade proporcionará ações positivas diminuindo a necessidade social e a falta de perspectivas de melhorias para a sociedade.

SISTEMA ORGANIZACIONAL DO PROJETO ESCOLAR

A organização na escola é tomada como um sistema que agrega pessoas, importando-se com a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas dentro do contexto sócio-político. Essa construção social é conduzida por todos os integrantes, professores, alunos, pais e membros da comunidade.

Conforme Libâneo (2001):

Uma das funções profissionais básicas do gestor e professor é participar ativamente na gestão e organização da escola contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico – didático. Para isso, ele precisa conhecer bem os objetivos e o funcionamento de uma escola, dominar e exercer competentemente sua profissão de professor, trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais.

Em relação ao agente que idealiza um sistema, analisando seu aspecto e do ambiente que este se localiza, é identificado como **observador**. Sem este observador um sistema não se forma (Alves, 2012). Então essa teoria sistêmica, se caracteriza como uma organização que envolve a gestão escolar (orientador, supervisor e administrador) que orienta, coordena e coopera na integração e na flexibilização das atividades para o desenvolvimento de um líder (estudante), um observador dos problemas sociais encontrados na comunidade, onde idealiza uma estrutura inter-relacionada com propósitos e ações através de conhecimentos escolares, para propor uma solução de qualidade na sociedade que se está inserido.

GESTÃO ESCOLAR

As metas de uma organização são alcançadas através dos procedimentos realizados pela gestão eficaz. Esta direção em ação na escola toma decisões, orienta e coordena atividades integrando um trabalho coletivo da melhor maneira possível.

Libâneo (2001) destaca a importância do planejamento para que a gestão tenha sucesso:

Uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se reduz à elaboração dos planos de trabalho, mas a uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no mundo das ações.

Esta estratégia de planejamento e participação na escola tem como objetivo a obtenção de bons resultados e o sentido da prática. Por sua vez, a LDB 9394/96 , em seu Art. 13, diz que a gestão democrática e as suas normas devem ter como princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A organização geral da escola é regulamentada pelo trabalho coletivo de todos os membros integrados aos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. A gestão escolar coordena e colabora nas atividades para que sejam executadas da melhor maneira, avaliadas e modificados pelas próprias pessoas para corresponder aos propósitos necessitados da educação.

A Gestão Escolar precisa estar fundamentada na construção do espaço público, promovendo a igualdade e propiciando um ambiente de trabalho coletivo, superando o individualismo e a educação excludente, possibilitando a inter-relação do todo e produzindo conhecimento. Isto contribui para preparar os sujeitos para a vida e que "habitem os estudantes a terem expectativas de vida digna, de trabalho, de exercício da cidadania", ressalta Cossio (2006).

O gestor escolar precisa ser um líder de boa índole e com objetivos coerentes com o sucesso educacional e social. O diretor tem uma importância muito significativa de fazer com que a escola seja respeitada pela comunidade. Segundo Libâneo (2001) O gestor da escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto necessita de conhecimentos, tanto administrativos, quanto pedagógicos. Existe também a participação dos pais e comunidade na organização da escola, correspondendo a novas formas de relação entre escola, sociedade e trabalho. A escola não pode ser uma instituição isolada, pois esta precisa estar interligada com aspectos sociais para melhorar essas questões e formar cidadãos conscientes sobre seu potencial social e sua capacidade de transformação. Diante disso essa gestão, orienta, organiza e realiza ações participativas que promovam o desenvolvimento de líderes com dignidade e eficazes no meio social.

METODOLOGIA

A fundamentação desta pesquisa pode ser caracterizada como bibliográfica, pois de acordo com a concepção de Andrade (2003) "todo trabalho científico pressupõe uma pesquisa bibliográfica preliminar". Então para investigar os conceitos de lideranças, gestão escolar, direitos humanos e orientação para empreendedorismo social deste projeto, foram realizadas pesquisas bibliográficas e investigativas sobre essas variáveis. Estas revisões de literaturas bibliográficas conforme Stefano e Filho (2013), evidenciam o conhecimento estudado anteriormente sobre um determinado assunto e fornece assim um resumo ou uma visão mais ampla sobre o tema em análise.

A mesma se classifica como exploratória, pois de acordo com Andrade (2003): A pesquisa exploratória é o primeiro passo de todo trabalho científico. São finalidades de uma pesquisa exploratória, sobretudo quando bibliográfica, proporcionar maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de um tema de trabalho; definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que tem em mente. Através das pesquisas

exploratórias, avalia-se a possibilidade de desenvolver uma boa pesquisa sobre determinado assunto.

Esta se caracteriza como uma pesquisa descritiva também, pois de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013) a pesquisa descritiva se dá por meio de dados e direcionamento de informações que engloba o tema apontado, busca-se entender de forma descritiva os atributos importantes dos indivíduos que integram a análise. Definindo-se também como uma abordagem qualitativa, pois segundo Cooper e Schindler (2011), esta utiliza alguns métodos de interpretação para compreender o real significado dos aspectos do tema.

Plano de Pesquisa

A organização deste projeto considerou variáveis para um melhor entendimento e análise dos resultados:

Tema do projeto;

Base literária para estudo em questão;

Identificação do campo de aplicação do projeto;

Pontos de execução do trabalho;

Análise dos resultados apresentados.

Etapas de execução da Pesquisa

Estudo sistêmico dos conceitos do projeto como empreendedorismo social, Lideranças, importância da gestão escolar (orientação, supervisão e administração) no projeto, organização, problemas sociais e os jovens como agentes de mudança social.

Apresentação de conceitos envolvendo o contexto para os jovens do ensino médio das escolas CEDUP e EEB Antônio Colottini.

Proposta dinâmica de elaboração de negócios sociais no *canvas lin*, após a análise da situação comunitária local.

Análise dos resultados apresentados.

RESULTADOS

Com a apresentação dos conceitos de lideranças e suas reflexões, os jovens participantes do projeto citaram pessoas que tivessem características de liderança, pontuando quais os atributos que as tornam líderes, e porque escolheram tal, conforme é apresentado nas figuras abaixo.

Figura 1 - Barack Obama

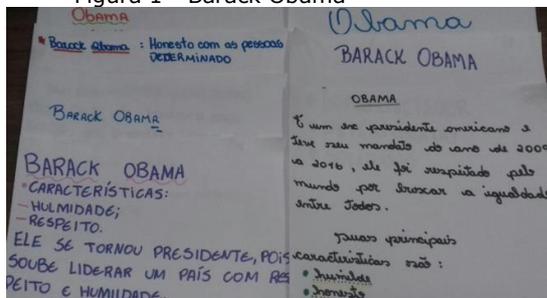
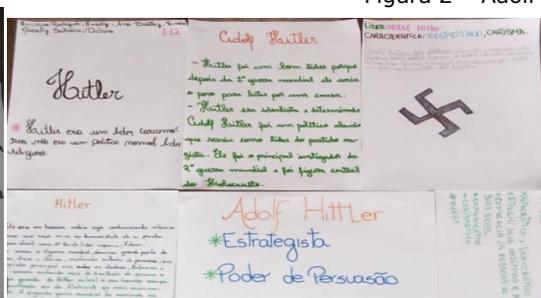


Figura 2 - Adolf Hitler



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Alguns "Líderes" foram citados de forma bastante expressiva, como o líder político ex-presidente Barack Obama, que foi citado sete vezes, pontuado com características de: humildade, respeito, determinação e honestidade.

O Adolf Hitler apareceu com uma frequência de seis vezes, destacado com características como: carismático, estrategista, com poder de persuasão, respeitoso, comunicativo e classificado como um líder religioso.

Figura 3 – Diretora Maristela

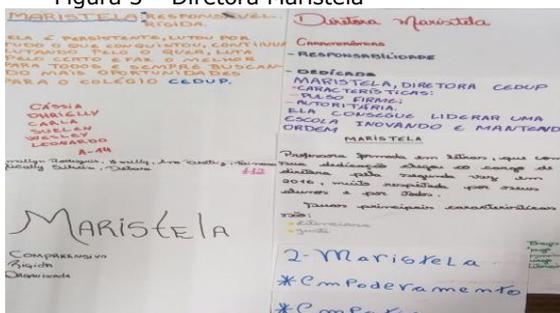
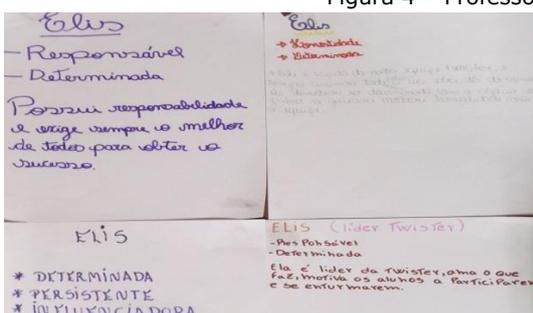


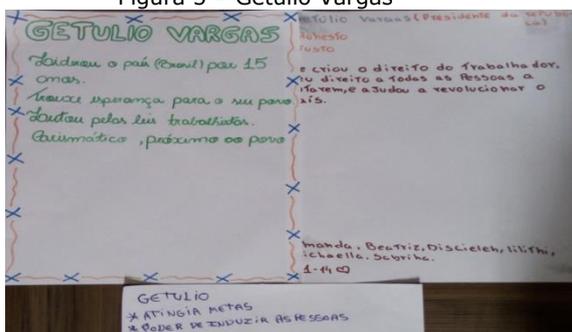
Figura 4 – Professora Elis



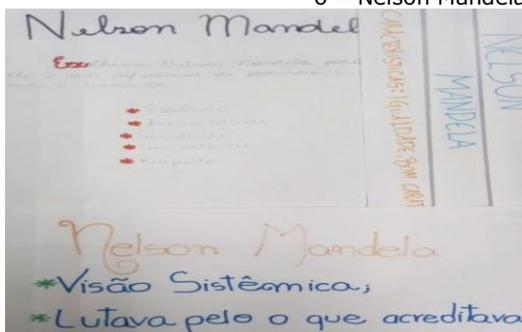
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os participantes do CEDUP titularam em terceiro lugar a Diretora do Colégio, que apareceu com frequência de seis vezes, caracterizada como uma pessoa muito responsável, dedicada, persistente, determinada, rígida, organizada, compreensiva, empoderada, empática, inovadora e autoritária. Classificaram como uma Líder Educacional. A Professora Elis do Colégio CEDUP, foi mencionada quatro vezes, classificada como uma líder educativa determinada, honesta, responsável, persistência e influenciadora.

Figura 5 – Getúlio Vargas



6 – Nelson Mandela



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em quinto lugar com frequência de três vezes, foram citados os Presidentes Getúlio Vargas e Nelson Mandela. Getúlio Vargas foi classificado como líder político carismático, otimista, honesto, que gostava de estar próximo do povo, trabalhador, com poder de induzir pessoas e que buscava atingir suas metas. Já Nelson Mandela foi relacionado a um líder comunitário e suas características principais são: homem com caráter, respeitador, sonhador, com visão sistêmica, paciente e humilde.

Figura 7 – Princesa Isabel

Figura 8 – Outros Líderes mencionados

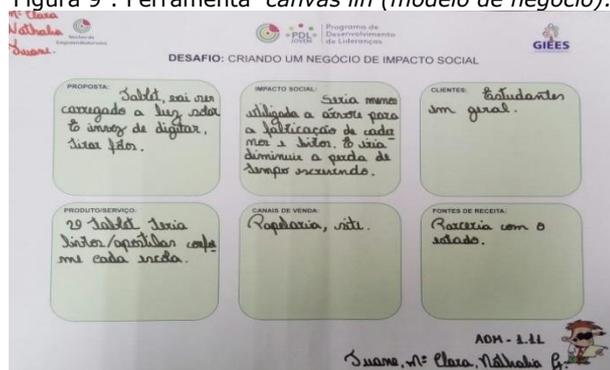


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

E citada duas vezes, a Princesa Isabel foi lembrada como uma líder comunitária de coragem, determinação, de persistência, administradora, e redentora dos escravos. Por fim, nesta primeira etapa do projeto, alguns influenciadores foram citados uma vez pelos participantes, e foram lembrados pelo legado que deixaram, ou por estarem em algum ato que chamaram a atenção destes jovens. Lembrando que eles fizeram essas citações porque acreditam que estes são líderes. Estes são: Malala, Tiradentes, treinador Tite, Mary Parker, professor do CEDUP Geovan, Taís Araújo, Jesus Cristo e outros.

Na segunda etapa do projeto os alunos desenvolverem um negócio social, que mostrasse impacto social através do *canvas lin* (ferramenta de gerenciamento estratégico de negócio, que possibilita desenvolver modelos de negócios). É um mapa visual formado com blocos dos itens do negócio desejado). A figura abaixo mostra um negócio elaborado na ferramenta por um dos alunos:

Figura 9 : Ferramenta *canvas lin* (modelo de negócio):



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Este mecanismo tinha o propósito de provocar o lado empreendedor social de cada um, tudo isso planejado na gestão da escola. Estes jovens são alunos de ensino médio, de escola pública com faixa etária de 14 a 16 anos, e mostraram ter consciência da necessidade que existe na sociedade, entenderam o saber empreendedor com visão social para a comunidade e de como podem promover atos de mudanças no seu meio comunitário. Na

sequência serão apresentadas as propostas apresentadas pelas equipes de alunos:

TABELA 1: Negócios sociais – CEDUP 1º e 2º turmas.

Negócios sociais - CEDUP 1ª turma	Negócios sociais - CEDUP 2ª turma
Adesivo para dependentes de drogas	Horta comunitária
Tablet para educação	Clinica de reabilitação
ONG para doação de alimentos	Ajudar a África
Centro de reabilitação	ONG de produção artesanal
	Instituição para LGBT
	Livros em braille

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Na primeira turma do CEDUP a ideia inicial foi do adesivo que cola no corpo do recuperado, que evitaria a dependência da droga e causaria um impacto social, como diminuir o número de usuários e dependentes de drogas químicas. Em uma segunda proposta os participantes pensaram em um *tablet* que seria carregado à luz solar, e ao invés de usar caderno, se utilizaria do tablet para fotografar, por exemplo, o quadro de sala de aula. O impacto social deste seria diminuir o desmatamento de árvores para fabricar cadernos e livros. A proposta de uma ONG seria para arrecadação e distribuição de alimentos para pessoas carentes, tendo como impacto social ajudar as pessoas necessitadas. Em outra ideia, os alunos propuseram um centro de reabilitação para jovens iniciantes nas drogas, para intervir e ajudar na recuperação dos mesmos. O impacto social seria ajudar os jovens a sair das drogas, e evitar mais drogados nas ruas. Na segunda turma do CEDUP, a primeira equipe apresentou uma proposta de uma horta comunitária, em espaços abandonados, a fim de ajudar pessoas que não tem condições de se alimentar. A segunda equipe propôs uma clínica para mulheres grávidas, que são dependentes químicos, e/ou que já tenham filhos de no máximo oito anos de idade, com isso, o impacto social seria conscientizar da situação a qual vivem, e dar oportunidade de criar seus filhos com outra visão e realidade. Já a terceira equipe apresentou uma ideia muito interessante, de conscientização das pessoas da comunidade local, para desenvolver atos de colaboração para a população extremamente carente da África, tendo como impacto social uma garantia de melhoria na qualidade de vida destes, como fácil acesso à saúde e alimentação básica. Uma ONG para produzir artesanato também foi pensada, com materiais recicláveis. O impacto seria ajudar o meio ambiente e com o dinheiro da venda ajudar no tratamento de crianças com câncer. Outro ideal foi de uma instituição para abrigar menores de idade, e grávidas, ou pessoas que são rejeitadas pela sua família, devido a sua sexualidade, gênero, e decisão sexual. O impacto social seria ajudar estas pessoas a se estabelecer na sociedade. A última equipe da 2º turma participante trouxe uma proposta bastante interessante, de um curso de especialização para o desenvolvimento de livros em braille para a melhoria do aprendizado de deficientes físicos, que causaria sua autonomia e bem-estar. É perceptível que a maioria dos negócios sociais são voltados para

ajudar pessoas que não tem condições financeiras e precisam de apoio para algum tipo de recuperação, seja ela de drogas, psicológica ou até mesmo física.

TABELA 2: Negócios sociais – CEDUP 3º e 4º turmas

Negócios sociais -CEDUP 3ª turma	Negócios sociais -CEDUP 4ª turma
Animais de rua	Centro de reabilitação
Instituição para jovens	Academia musical
Abrigo de menores de idade	Reconstrução árvores
Instituição para dependentes químicos	Escola de artes
Emprego presidiário	Acolhendo moradores de rua
	Fundação para idosos
	Abrigo para cães

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A terceira turma iniciou com a ideia de uma instituição para tirar animais das ruas, contribuindo para evitar abandonos, com isto, conseqüentemente ajudar o meio ambiente, poluição, diminuir doenças, e oferecer um novo lar ao animal abandonado. Outra equipe relatou uma instituição para abrigar jovens com problemas pessoais e sociais. Também foi citado um abrigo para menores, o qual o impacto seria tirar crianças e adolescentes da rua e do trabalho infantil. Um assunto destacado foi de uma instituição para pessoas doentes com depressão ou dependentes químicos, que impactaria na diminuição do número de suicídios dessa causa, dependência e com o tratamento diminuiria o número de pessoas depressivas e dependentes, com o intuito de melhorar sua visão de vida. Outra proposta foi de empregar presidiários que estão com boa conduta e diminuir suas penas, impactando no ambiente de vida social e diminuição da violência dentro dos presídios. Na quarta turma, um centro de reabilitação para dependentes químicos também foi idealizado pelos estudantes, este impactaria na diminuição do tráfico e consumo de drogas, proporcionando uma melhor qualidade de vida. A segunda equipe propôs uma academia musical, para chamar a atenção dos jovens, e com isto tentar tirá-los das ruas, além de proporcionar aspectos culturais na comunidade. Alunos também propuseram uma fundação para reconstrução ambiental, que teria impacto social no meio ambiente, influenciando no clima, na poluição, e com a conscientização, ajudar na questão ambiental em geral. Essa próxima proposta é bastante curiosa, os alunos pensaram em uma escola de artes que acolheria crianças e adolescentes. Com isto, diminuiria o número de crianças e jovens nas ruas, e despertaria a arte que existe dentro de cada um. Uma clínica acolhedora de moradores de rua também foi pensada. Uma fundação para idosos foi idealizada para proporcionar melhor qualidade de vida a estes. E a última equipe propôs criar uma ONG para abrigar cachorros, e com a utilização de um aplicativo, as pessoas poderiam chamar os profissionais da ONG para recolherem os animais da rua.

TABELA 3: Negócios sociais – EEB ANTONIO COLONETTI

Negócios sociais -EEB Antonio Colonetti
Livros e materiais escolares
Prevenção dos problemas Psicológicos
Monitorar áreas ambientais
Abrigo moradores de rua
Estudo integral

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Inicialmente a primeira equipe desta escola, apresentou uma ideia de uma empresa de livros e materiais escolares recicláveis que geraria empregos para pessoas de classe baixa, fornecendo-lhes qualidade de vida, conhecimento, além de ajudar na preservação ambiental através da reciclagem. Teve uma proposta que foi de construir uma empresa social voltada para prevenção dos problemas psicológicos, oferecendo para as pessoas atendimento online, e também em um espaço físico, através de uma equipe especializada, onde o serviço poderia ser realizado em hospitais, ambulatórios, empresas, escolas e outros. O impacto seria diminuir a taxa de suicídio e doenças psicológicas. Uma equipe pensou em um rastreador para monitorar áreas ambientais, como calcular taxa de árvores derrubadas e mudas plantadas, que contribuiria para preservar, e diminuir o desmatamento. Outra ideia foi de um lugar para abrigar moradores de rua, e permitir que eles trabalhassem em pontos localizados na área turística, para contribuir na venda dos produtos confeccionados por eles. E uma última proposta foi oferecer para crianças estudo integral, oferecendo cursos, e práticas de esportes, propondo a elas um futuro melhor. Pode-se pensar que estes problemas apontados por eles, é o que está mais presente no ambiente que estes convivem, como a sua comunidade ou até em suas famílias. Esta era a ideia principal refletida no início do projeto, analisar os problemas da sua comunidade local e idealizar um empreendedorismo diante disso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O empreendedorismo social como parte integrante deste projeto, busca ação inovadora para a solução de problemas e causas sociais. Esta ação proporciona inclusão social, desenvolvimento sustentável, entre outros benefícios para a comunidade. Envolver e capacitar o jovem como líder através da ferramenta gestão escolar: administração, orientação e supervisão, em função desta perspectiva de valores sociais, possibilita uma esperança de mudanças para as gerações atuais e futuras.

A partir disso, todos tiveram um momento de reflexão sobre empreendedorismo social e o que é ser um líder, e que de alguma forma podemos ajudar o próximo, mesmo que seja pequena a ação, ou o movimento. A mudança inicia-se por nós mesmos e é de fundamental importância a ação integradora destes princípios no ambiente escolar, pois este é o meio de construção do conhecimento de qualidade em prol da cidadania de sucesso.

Acredita-se que esta ideia de se tornar um líder em um sistema de empreendedorismo social, seria para promover ações de negócios em função de atos sociais pela comunidade que carece de soluções para seus problemas, podendo contribuir para a vida destes necessitados. Esta mensagem de empreendedorismo ligado a valores e direitos humanos foi passada para os participantes do ensino médio, e percebeu-se que estes conseguiram entender o propósito do trabalho. Os alunos mostraram vários ideais sociais inovadores e com grande impacto social. Diante disto, mostra-se a importância da aplicação deste projeto, planejado em uma perspectiva de gestão participativo-democrática e prescreve-se uma nova pesquisa aplicada aos negócios criados pelos alunos. Este trabalho frisa nossa capacidade de tornar este mundo melhor começando pelas nossas atitudes.

REFERÊNCIAS

ALVES , J. B. M. **Teoria geral de sistemas: Em Busca da interdisciplinaridade**: Florianópolis: Instituto Stela, 2012.

ANDRAD, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

AUSTIN, J., STEVENSON H. and WEI-SKILLERN J. **Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different, or Both?** Entrepreneurship Theory and Practice, v.30, n.1, p. 1-22, 2006.

BEHLING , G. et al. **Microempreendedor Individual catarinense: uma análise descritiva do perfil dos empreendedores individuais em Santa Catarina**. NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia, v. 5, n. 1, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>..> Acesso em 18 de Mar de 2020.

CANDELORO,R. **8 características de um líder de vendas de sucesso**. VendaMais, Curitiba, 229. ed., p. 06 - 07, maio 2013.

COOPER, D. R. and SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisas em administração**. 10. ed. Porto Alegre. Bookman, 2011.

COSSIO, M. F. **Gestão democrática da educação: retórica política ou prática possível**. In: CAMARGO, Ieda de. Gestão e políticas da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, 142p.

DOLABELA, F. **Oficina do Empreendedor**. São Paulo. Cultura Editores Associados.1999.

DOLABELA,F. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo transformando ideias em negócios**. 5. ed. Rio de Janeiro. Editora Elsevier, 2014.

DUARTE, N. Sociedade **do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

J. C. Hunter. Como se tornar um líder servidor: os princípios de liderança de o monge e o executivo. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

JAGO, A. **Leadership: perspectives in theory and research, Management Sciences**, v. 28, p.315-336, Mar.1982.

KOTTER, J. P. **What Leaders really do. Harvard Business Review**. Boston: Harvard Business School Press, p. 103 -111, May/June, 1990.

LIBÂNEO, J . C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.

LIMA, M., SANTOS, S. A. and DANTAS, A. B. **Propensão ao Empreendedorismo dos Alunos do Ensino Fundamental: um Estudo Comparativo com alunos de 7ª e 8ª séries, entre Instituições de Ensino Municipais e Privadas de Maceió**. In: Encontro da ANPAD, 30, 2006, Salvador/BA. Anais... Salvador: ANPAD, 2006. CD ROM.

MELO, G. C. **Evolução histórica do conceito de cidadania e a Declaração Universal dos Direitos do Homem**. JusBrasil, 2014. Disponível em: I Simpósio Nacional de Empreendedorismo Social Enactus Brasil Fortaleza/CE 07e08deJulhode BRASIL 2016. Acesso em: 27 de Fev de 2019.

MOREIRA, K. D., SANTOS A. K. D. and NETO, L. M. **Profissional de secretariado empreendedor: um agente de mudança**. Revista de Gestão e Secretariado, v. 6, n. 1, 2015.

NETO, F. P. M. and FROES, C. **Gestão da responsabilidade social corporativa: o caso brasileiro**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

OLIVEIRA, E. M. **Empreendedorismo social no Brasil: fundamentos e estratégias**. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista - Unesp, Franca, 2004.

ROCHA, E. L. C. and FREITAS, A. A. F. **Avaliação do ensino de empreendedorismo entre estudantes universitários por meio do perfil empreendedor**. Revista de Administração Contemporânea, v. 18, n. 4, 2014.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F. and Lucio, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

STEFANO N. M. and FILHO, N. C. **Activity based costing in services: literature bibliometric review**. SpringerPlus, 2013.

TANNENBAUM, R. **Liderança e Organização**. São Paulo: Atlas, 1970.

LIMINARIDADE LÚDICA: UM OLHAR PARA O LARP A PARTIR DA LUDOTERAPIA

Iuama, Tadeu Rodrigues¹²

Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face.

E quando estiveres perto, arrancar-te-ei os olhos e colocá-los-ei no lugar dos meus; E arrancarei meus olhos para colocá-los no lugar dos teus; Então ver-te-ei com os teus olhos E tu ver-me-ás com os meus. - Jacob Levy Moreno.

RESUMO

O presente artigo versa sobre a relação do larp (live action role play), modalidade lúdica de caráter espontâneo e dramático, com a noção de limiar. Objetiva, com isso, evidenciar o aumento potencial de alteridade desenvolvido por tais jogos. A justificativa de tal pesquisa se dá pela necessidade atribuída às dinâmicas de alteridade salutares no nosso cotidiano. Para cumprir o objetivo proposto, faz uso de uma reflexão teórica amparada pela revisão bibliográfica. Como principal resultado, sugere que o larp, enquanto fenômeno ludo-gestuo-ritualístico, exacerba a capacidade do indivíduo de se relacionar consigo mesmo e com o coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Ludoterapia. Mimese. Jogo. Limiar. Larp.

INTRODUÇÃO

Os jogos são uma prática abrangente, que perpassa a cultura humana no decorrer de sua trajetória. Por isso, entender sobre o jogo pode oferecer importantes pistas sobre a natureza humana. Mais ainda: entendê-lo pode gerar ferramentas dinâmicas e potentes para os mais diversos contextos, dentre as quais destaco o pedagógico e o terapêutico.

Nesse sentido, o presente artigo busca discutir sobre a liminaridade (BENJAMIN, 2009) nos jogos, de maneira a evidenciar sua aplicabilidade nos contextos supracitados. Dada a vastidão do tema, o recorte escolhido é o larp (live action role play), modalidade lúdica considerada fértil para tal reflexão.

A partir da delimitação do tema, a pesquisa objetiva demonstrar como o larp dialoga com a alteridade, característica basilar para os referenciais teóricos apresentados no decorrer do texto. Com isso, visa apontar para essa modalidade lúdica como uma opção instrumental em diversos contextos nos quais a alteridade se faz necessária.

A necessidade de tais ferramentas se evidencia numa realidade social onde o egocentrismo, o individualismo e a ausência de empatia se fazem cada vez

¹² Doutorando em Comunicação (UNIP), Especializando em Ludoterapia (FASOUZA) e Ludopedagogia (UNIASSELVI). Mestre em Comunicação e Cultura (UNISO) e Bacharel em Administração (UNISO). Professor no Centro Universitário Belas Artes. Membro dos Grupos de Pesquisa Narrativas Midiáticas (UNISO), Mídias Lúdicas (UNISO) e Mídia e Estudos do Imaginário (UNIP). E-mail: tadeu.iuama@belasartes.br.

mais presentes. Por isso, é salutar que um repertório abrangente e polivalente de estratégias que potencializem o desenvolvimento da alteridade se faça presente.

Para tanto, o artigo se ampara na pesquisa bibliográfica (STUMPF, 2015) de caráter não-sistemático e não-exaustivo (PERUZZO, 2018) como aporte metodológico. Tal opção se dá pela necessidade de fundamentação para que um artigo de caráter teórico seja desenvolvido, ao mesmo tempo em que a escassez de reflexões sobre o recorte¹³ faz com que a revisão exaustiva e sistemática traga resultados insatisfatórios para o desenvolvimento da pesquisa. Por conta dessas idiosincrasias, privilegiou-se trazer à tona autores seminais para os conceitos centrais para a discussão aqui proposta.

O gatilho para essa pesquisa, instigador de relações teóricas e possíveis aplicações, é a ludoterapia, aqui entendida a partir do aporte winnicottiano. Donald Woods Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista britânico, é enfático em determinar a brincadeira como estrutura base a partir da qual o indivíduo se relaciona com a comunidade (WINNICOTT, 2019). Por conta disso, os processos psicanalíticos se beneficiariam da compreensão ampliada do brincar. Nesse sentido, o brincar estaria umbilicalmente relacionado com os conceitos de representação e experiência.

Com o intuito de embasar a discussão sobre representação, a opção é pelo antropólogo germânico Christoph Wulf. Defensor da antropologia sócio-histórica, Wulf estuda os processos performáticos em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas, de modo a evidenciar a aplicabilidade de seu conceito de mimesis (WULF, 2013) em diferentes contextos, dentre os quais destaca-se a pedagogia.

Por fim, o ensaísta germânico Walter Benjamin (1892-1940) comparece também como um autor basilar. Detentor de uma obra ampla e transversal, o pensamento benjaminiano poderia ser descrito sinteticamente como uma práxis da experiência. Benjamin (1987d) buscou teorizar a experiência e diagnosticar como a mesma se encontrava à mingua no contexto do entreguerras europeu, obliterada pela reprodução midiática massiva (BENJAMIN, 1987e). Ao mesmo tempo, procurou criar alternativas práticas para reverter tal quadro (BENJAMIN, 2009).

Com base nesse aporte teórico e nesse percurso metodológico, o artigo se desdobra em uma reflexão sobre a ludoterapia (Item 2), sua ligação com a mimese (Item 2.1), a manifestação da mimese nos rituais (Item 2.1.1), nos gestos (Item 2.1.2) e nos jogos (Item 2.1.3), para então apontar o larp como uma prática lúdico-gestuo-ritualística (Item 2.2). A partir desse arrazoado, discute a pertinência do larp enquanto prática ludoterapêutica (Item 3).

¹³ Em pesquisa efetuada em 2 de maio de 2020 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, evidencia-se a presença de três dissertações que envolvem o larp, sendo o autor do presente artigo também o autor de uma delas.

DESENVOLVIMENTO

A ludoterapia tem uma gênese difusa. O termo é cunhado por Axline (1972), embora a relação entre o jogo e a terapia também tenha sido pensada por diversos autores, entre os quais estão Melanie Klein, Sigmund Freud e Lev Vygotsky. Como ponto de partida para a reflexão aqui proposta, é Winnicott (2019, p. 69) quem dá o tom, ao afirmar que:

A psicoterapia ocorre na intersecção entre duas áreas do brincar: a do paciente e a do terapeuta. Tem a ver com duas pessoas brincando juntas. O corolário disso é que, quando essa brincadeira não é possível, o trabalho do terapeuta consiste em retirar o paciente de um estado marcado pela incapacidade de brincar e trazê-lo para um estado em que consegue fazê-lo.

Nesse sentido, observa-se que o próprio termo ludoterapia contém em si uma redundância, já que, a partir de Winnicott, a brincadeira é terapêutica e a terapia é lúdica. Destarte, falar em jogo sempre é, em certa medida, falar de ludoterapia. Contudo, o jogar/brincar¹⁴ possui uma amplitude descomedida. Manifestações como uma partida de xadrez, um grupo de crianças correndo umas atrás das outras, filhotes de cachorro fingindo que lutam entre si, uma final de copa do mundo de futebol, um grupo de pessoas simulando um tiroteio virtual, entre outras que povoam nosso cotidiano, guardam pouca semelhança entre si. Ainda assim, todas podem ser chamadas de jogo/brincadeira.

Sabe-se que o brincar é especialmente exacerbado nos grandes primatas. Numa pesquisa abrangente sobre o tema, evidenciou-se que:

Jogo de luta, ou rough-and-tumble play (R&T), é uma forma predominante de jogo social em símios e comum (se relativamente negligenciada para o estudo) em crianças humanas. Jogo objetal é encontrado em símios e é comum em crianças humanas. Jogo de fantasia ou faz-de-conta raramente é visto em símios, mas é quase uma forma paradigmática de jogo para crianças pequenas. [...] Desses três tipos, pode-se argumentar que o jogo de luta tem funções claras nos símios e talvez uma função menos clara nos seres humanos; pode-se argumentar que o jogo objetal mostra alguma continuidade de função; o jogo de faz-de-conta, em contraste, tem uma função duvidosa nos símios (dado que é tão raro), enquanto sua função em crianças humanas é frequentemente assumida, mas permanece incerta em natureza e extensão (SMITH; PELLEGRINI, 2005, p. 285-286, tradução própria).

Jogos de faz-de-conta, a partir dos resultados da investigação etológica que incluiu pesquisadores britânicos, estadunidenses e brasileiros, se mostram como o padrão para humanos, ao mesmo tempo em que sua presença é rara em outros símios. Assim, é possível inferir que o jogo de faz-de-conta é parte da essência humana. Como a etologia se preocupa em analisar o comportamento manifesto dos animais, é coerente observar que, nessa

¹⁴ Observa-se similaridade entre os verbos jogar e brincar que, apesar de distintos no idioma português, são representados por um único termo em idiomas como o inglês (*play*) e o alemão (*Spiel*). Por serem sinônimos em outros idiomas, o presente texto também os tratará como tal.

perspectiva, a natureza e a extensão da função dos jogos de faz-de-conta (que também podem ser chamados de jogos simbólicos) permaneçam duvidosas.

Contudo, outras áreas do conhecimento ajudam a compreender tais incertezas. Daí a reflexão sobre o segundo termo do binômio ludo-terapia. O brincar, nos humanos, é complexificado na medida em que nossos processos cognitivos se intensificam em relação aos demais animais. Para Winnicott (2019), o brincar surge no momento em que o indivíduo distingue seu mundo interior (cognitivamente concebido) do mundo exterior (sensorialmente percebido). Com a função de amenizar o trauma de tal cisão, a natureza do brincar seria a de um fenômeno transicional entre esses dois mundos. Tal função se estende no decorrer da vida, amplificando seu alcance do individual para o coletivo: se no início de nossas vidas brincamos sozinhos, com o decorrer do tempo aprendemos a cruzar nossas zonas transitórias, compartilhando socialmente nossas brincadeiras. Ainda de acordo com Winnicott (2019), é no brincar que encontramos o germe para a cultura, já que todas as manifestações culturais utilizam dessa mesma estrutura transicional do brincar. Em suma, a diferença entre o brincar do bebê e a cultura está no fato de que a segunda é compartilhada.

A MIMESE HUMANA

A imitação, assim como o jogo, é característica comum aos símios. A existência do verbo macaquear, sinônimo de imitar, é um vestígio de tal percepção. Nos humanos, assim como acontece com o jogo, a imitação também se exacerba. Torna-se mimese, ou seja, “a habilidade de expressar e representar a relação do mundo com o corpo” (WULF, 2013, p. 134).

A descrição do processo mimético em Wulf (2013) coincide com a descrição do processo lúdico em Winnicott (2019): existem mundos internos (individuais) e o mundo externo (a realidade). A fim de criar um ajustamento entre esses mundos, surge a necessidade de um terceiro mundo, de caráter social, onde existe o compartilhamento entre concepções e percepções. O mundo interno é concebido, o externo é percebido e o social é representado.

Cabe ressaltar que a mimese extrapola a mera imitação. São formas produtivas de imitação, de maneira que poderia ser descrita como uma imitação criativa. A referência externa é percebida e, ao imitá-la, o indivíduo soma a isso suas imagens interiores (imaginação) e sentimentos e, ao corporificá-la, transforma o resultado do processo numa representação que não é mera cópia, mas algo novo.

Diferentemente do processo de mímica, que requer meramente uma adaptação às condições dadas, processos miméticos [...] criam similaridades e diferenças para as situações e pessoas com as quais estão relacionados. [...] Os mundos interior e exterior tornam-se altamente semelhantes e podem ser experimentados somente em sua dependência mútua. Assim, o interior e o exterior assumem similaridades e começam a corresponder entre si. [...] Processos miméticos nos levam a perceber similaridades e criar vínculos com nosso ambiente social e é através dessa experiência que pessoas atribuem sentido ao mundo (WULF, 2013, p. 58-59).

Destarte, fica patente a justificativa dos jogos de faz-de-conta serem uma característica prioritária apenas nos humanos: como seres exacerbadamente miméticos, jogos que evocam essa característica seriam manifestações igualmente preponderantes.

Dentre os motivos para tal aumento de capacidade mimética, se destaca a neotenia: como, em certa medida, somos todos prematuros, e por isso temos um período de infância estendido, se comparado com os demais animais, nossos instintos são reduzidos. A mimese supriria essa redução de instintos por meio da imitação (criativa) do entorno. Como consequência disso, até onde a ciência alcançou, o ser humano é o único ser excêntrico (Wulf, 2013): consegue deslocar seus pensamentos no espaço e no tempo, de maneira a alterar sua posicionalidade, ou seja, capaz de alterar sua perspectiva por meio da imaginação.

O fazer-como-se, essa prática que envolve simultaneamente a imaginação, a percepção sensorial e a representação incorporada, coloca-se como mediadora da própria cultura humana. Para Wulf (2013), seriam três as manifestações mais patentes da mimese: o ritual, o gesto e o jogo.

RITUAIS

O ritual, grosso modo, é a manifestação de um comportamento que antevê um conjunto de regras e a performance de um grupo de pessoas. De caráter complexo (forma e conteúdo são indissolúveis),

Os rituais estão entre as formas mais efetivas de comunicação e interação humana. Podemos pensar nos rituais como as ações nas quais as encenações e performances do corpo humano desempenham um papel central. Por meio dos rituais, comunidades são criadas e as transições dentro e entre elas são organizadas. Em contraste com formas puramente linguísticas de comunicação, os rituais são configurações sociais, nas quais a ação social comum e a sua interpretação produzem ordens e hierarquias (WULF, 2013, p. 89).

Essa complexidade se deve ao caráter tridimensional dos rituais: concomitantemente, os rituais apresentam uma dimensão performativa (as ações de representação e encenação), uma dimensão linguística (as ações discursivas) e uma dimensão estética (a preocupação sensorial). Ou seja, acumulam-se as ações dos corpos presentes em um ritual com o reforço discursivo daquela realidade, sempre tendo em vista a exuberância sensorial que intensifica a composição de uma realidade distinta da realidade cotidiana. Apesar de rigorosamente estruturados, Wulf (2013, p. 101) aponta que:

Mesmo quando as intenções que eles servem são idênticas, a encenação de performances corporais de rituais exhibe frequentemente diferenças importantes. Entre as razões estão condições históricas gerais, culturais e sociais e finalmente condições associadas à singularidade dos protagonistas. A interação de ambos os tipos de fatores produz o caráter performativo de ações estéticas, sociais e linguísticas em rituais encenados e performances. Ao mesmo tempo, os limites da previsibilidade e

capacidade de gerenciamento de rituais tornam-se transparentes quando consideramos seu caráter específico, processual e eventual.

Por conta desse vínculo com história, cultura e sociedade, que não apaga as idiosincrasias dos participantes, os rituais possuem um caráter ambivalente: ao mesmo tempo em que ligam o indivíduo a uma tradição (caráter diacrônico), também o ligam com uma comunidade (caráter sincrônico). Dessa forma, “os rituais conectam o passado, o presente e o futuro. Eles criam continuidade e possibilitam mudança histórica e cultural” (WULF, 2013, p. 113). A mudança nos rituais é condição sine qua non para transformações culturais.

Contudo, Benjamin (2009, p. 535, grifos do autor) diagnostica que:

Ritos de passagem – assim se denominam no folclore as cerimônias ligadas à morte, ao nascimento, ao casamento, à puberdade etc. Na vida moderna, estas transições tornaram-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de vivenciar. Tornamo-nos muito pobres em experiências liminares. [...] O limiar [Schwelle] deve ser rigorosamente diferenciado da fronteira [Grenze]. O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra schwellen (inchar, entumescer), e a etimologia não deve negligenciar estes significados. Por outro lado, é necessário determinar o contexto tectônico e cerimonial imediato que deu à palavra o seu significado. Morada de sonho.

Com Benjamin, notamos que o ritual privilegia o mesmo caráter de transição entre mundos da zona transicional (WINNICOTT, 2019) e do mundo social mimético (WULF, 2013). Nos ritos de passagem, o indivíduo é destituído de um determinado papel social e, durante o rito, recebe um novo papel. Através da performance de um determinado modelo social, o indivíduo incorpora esse novo papel, ajustado de acordo com sua própria singularidade. Dito de outra maneira, é na incorporação que ocorre a síntese entre o modelo social e o indivíduo. E, se a sociedade moderna que Benjamin observou é tributária da pobreza em experiências liminares, ela também é carente de transformações.

A crítica benjaminiana encontra ressonâncias na afirmação de Wulf (2013, p. 114), para quem os rituais “são indispensáveis em todas as sociedades. Para instituições e organizações, são de importância constitutiva. Rituais têm funções de preservação, mas também de evolução e inovação”. Para além de um fenômeno da sociedade, os rituais criam o social.

Gestos

Gestos são movimentos do corpo, orientados tanto pela liberdade do indivíduo quanto pelos condicionamentos fisiológico, psíquico e social. Ou seja, se por um lado os gestos são motivados pela vontade individual, eles também são formatados pela tradição cultural onde esse indivíduo está inserido. Wulf (2013, p. 126, grifos do autor) orienta que:

Como indivíduos adquirem gestos em processos miméticos eles são introduzidos em tradições culturais da imagem e do corpo que eles modificam e adaptam para se adequar às condições existentes. Os

gestos expressam uma configuração corporal, uma intenção interna e uma relação mediada com o mundo. Sensações físicas e psique unem-se nos gestos. Não é possível, portanto, dar uma resposta à questão de quais partes dos gestos são atribuíveis ao prazer em seus aspectos físicos e quais aos seus aspectos mentais. A indissociabilidade dessas duas dimensões é expressa na incorporação dos gestos.

A partir de Wulf, obtém-se outro limiar pertinente ao presente estudo: gestos são a mediação entre corpo e imagem. Por um lado, evocam a presença e a singularidade do corpo. Por outro lado, projetam o significado percebido coletivamente e a capacidade de remeter a uma ausência características da imagem. Um diálogo entre os significados coletivos e as condições individuais. Assim, “temos um conhecimento de nossos corpos que tanto os produz quanto os define e os torna compreensíveis. Esse conhecimento não vem da análise ou explicação dos gestos, mas é adquirido por meio da participação mimética em processos sociais” (WULF, 2013, p. 128).

É nos gestos que se encontra a principal ferramenta mimética humana. Num ambiente onde os gestos são inibidos, pode-se pensar que a potência de agrupamento social está diminuída, uma vez que a mimese também encontra uma robusta barreira. Tal afirmação se baliza na justificativa de que:

Ao nos ajustar aos gestos de outras pessoas experimentamos sua corporalidade e seu mundo emocional. Na repetição mimética dos gestos de outra pessoa, transcendemos nossas fronteiras pessoais e nos movemos em direção à representação e expressão corporal de seu mundo. [...] Isso leva para uma expansão de nossos mundos interiores por meio da entrada mimético-estética de um exterior e nos permite ter uma experiência vivaz (WULF, 2013, p. 131, grifos do autor).

Ressalta-se a dinâmica de tal processo. Mesmo quando o outro mimetizado por várias pessoas é o mesmo, a subjetividade da percepção de cada um sobre esse outro o reconfigura em cada processo de maneira distinta, tornando a mimese única. Além disso, é salutar o caráter dialógico da mimese gestual: é nos gestos do outro que o repertório do indivíduo se expande. Benjamin (1987a, p. 80) comunica que:

[...] o gesto tem duas vantagens. Em primeiro lugar, ele é relativamente pouco falsificável, e o é tanto menos quanto mais inconspícuo e habitual for esse gesto. Em segundo lugar, em contraste com as ações e iniciativas dos indivíduos, o gesto tem um começo determinável e um fim determinável. Esse caráter fechado, circunscrevendo numa moldura rigorosa cada um dos elementos de uma atitude que não obstante, como um todo, está escrita num fluxo vivo, constitui um dos fenômenos dialéticos mais fundamentais do gesto. Resulta daí uma conclusão importante: quanto mais frequentemente interrompemos o protagonista de uma ação, mais gestos obtemos.

O gesto discreto e cotidiano, propenso a interrupção contrasta com o gesto ensaiado e histriônico, de caráter espetacular. Enquanto o segundo reforça a fronteira entre o eu e o outro, o primeiro situa-se num limiar (BENJAMIN, 2009), numa zona transicional (WINNICOTT, 2019), num mundo social mimético (WULF, 2013). Ao mesmo tempo em que nubla a cisão entre o eu e o outro, o gesto dialógico reforça o pertencimento de um mesmo código cultural. Em síntese, o gesto cria o sentimento de comunidade.

JOGOS

O jogo, mais afim do presente estudo, é um conceito amplo e divergente. Por isso, adotar uma definição de jogo se apresenta como uma necessidade. De acordo com Wulf (2013, p. 144, grifos do autor):

O jogo é uma relação mimética com outras situações anteriores, outros jogos ou mundos. A fé no jogo é a condição prévia para que nele a assimilação das imagens imaginárias se realize, e o jogo seja encenado e executado. Ele cria uma irrealidade real, e com ela a possibilidade de ir além dos limites da vida cotidiana e viver novas intensidades e, portanto, se estender para além de si mesmo e nesse processo tornar-se outra pessoa.

Só podemos jogar um jogo se somos previamente inseridos na tradição desse jogo, e o elegemos como um mundo possível. Essa tradição se manifesta sob a forma das regras do jogo (sem as quais é impossível compreender a transição entre a vida cotidiana e o mundo lúdico), assim como na comunidade de jogadores (a partir da qual é viável perceber quem são os indivíduos que compartilham a existência nesse mundo lúdico). Jogos criam situações paradoxais: ao mesmo tempo em que somos uma coisa (no jogo) não somos (fora dele). Os jogadores tornam-se o outro, ao mesmo tempo em que se mantêm como si mesmos. Ainda que as regras dos jogos sejam rígidas,

Cada encenação é única. Embora referências sejam encontradas em encenações anteriores, realizadas em jogos iguais ou semelhantes, cada encenação é diferente devido aos jogadores, locais e tempos envolvidos. Jogos são repetitivos, mas nunca meras repetições. Encenam cada vez um mundo novo e diferente. Isso nunca resulta no mesmo; muitas vezes testemunham o surgimento de semelhanças e contingências, ações e situações complementares (WULF, 2013, p. 146, grifos do autor).

Por isso, jogos são, simultaneamente, instrumentos de manutenção e de transformação cultural e individual. Benjamin observou sobre o papel do brinquedo para as crianças. De acordo com o autor:

O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura. Mesmo quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança com o adulto, como deste com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas; arcos, rodas de

penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos (BENJAMIN, 1987b, p. 250).

Fica patente o processo mimético (WULF, 2013) na brincadeira. É possível ampliar a observação sobre o brinquedo (o jogo objeto do qual os etólogos se referem) e a criança para outras formas de jogo, aplicáveis tanto a crianças quanto a adultos: o desenvolvedor de jogos impõe, sob a forma de jogo, uma determinada tradição, a quem os jogadores confrontam. É importante ressaltar que:

Hoje podemos ter a esperança de superar o erro básico segundo o qual o conteúdo ideacional do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando na realidade é o contrário que se verifica. [...] Pois quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva. [...] Podemos descrevê-lo da seguinte maneira: a imitação está em seu elemento na brincadeira, e não no brinquedo (BENJAMIN, 1987c, p. 247).

Assim, a mimese é processual (a brincadeira), ainda que tome como referência um produto (o brinquedo). A tradição imposta pelo brinquedo não visa formatar a experiência do brincar. Em vez disso, visa inspirar novas possibilidades de mimese.

Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é o "fazer como se", mas "fazer sempre de novo", é a transformação em hábito de uma experiência devastadora. Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. [...] É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira (BENJAMIN, 1987b, p. 253, grifos do autor).

Destarte, retoma-se Winnicott (2019): terapia é transformar o sujeito que não brinca no sujeito que brinca. Pois é na brincadeira que os hábitos são criados/transformados, mimetizados. Mais uma vez, reforça-se o caráter limiar: brincar é confrontar uma tradição com a imaginação. E, ao colocar em diálogo a imaginação individual com uma tradição coletiva, faz-se também um exercício de alteridade. Por isso,

É possível que aconteça o seguinte: antes que o amor externo nos faça penetrar na existência e nos ritmos frequentemente hostis de um ser humano estranho, ensaiamos primeiro com os ritmos originais que se manifestam, em suas formas mais simples, nesses jogos com coisas inanimadas. Ou antes, é justamente através desses ritmos que nos tornamos senhores de nós mesmos (BENJAMIN, 1987b, p. 252).

Se o jogo, o gesto e o ritual são manifestações que potencializam a mimese (WULF, 2013), e a mimese é basilar para a vida coletiva humana, pensar em possibilidades lúdico-gestuo-ritualísticas é salutar para os mais diversos contextos, tais como o terapêutico, o educacional e o social.

O LARP

O larp (oriundo de live action role play, ou ação viva de desempenho de papéis) é uma modalidade lúdica. Dado seu relativo desconhecimento do público geral, faz-se necessária uma definição abrangente:

Larps, como formas de expressão física, existem na fronteira de várias formas expressivas, devendo sua existência não apenas aos RPGs de mesa¹⁵ e às reconstituições¹⁶, mas também às brincadeiras de faz-de-conta infantis, às aplicações educacionais e aos interesses comerciais. Existe um punhado de princípios gerais que servem de base comum para diferentes tradições de larp. Primeiro, existe a noção de corporificação - que os jogadores incorporam suas jogadas em vez de descrever as ações de seus personagens. Segundo, que jogadores e personagens geralmente são vistos como separados, de modo que as ações dentro-de-personagens não devem ser confundidas com ações fora-de-personagem. O aspecto corporificado dos larps geralmente significa que eles são limitados pelos locais físicos em que são jogados. Da mesma forma, eles estão limitados pelo tempo. No entanto, os designers de larp apresentaram soluções, como narrativas baseadas em cenas, para permitir alguma liberdade do "tempo real". A materialidade é outro aspecto que é central para os larps e os destaca (HARVIAINEN et al, 2018, p. 104, tradução própria).

Grosso modo, é um brincar de faz-de-conta mais estruturado. Tais manifestações, de origem difusa, recebem esse nome na década de 1970. De lá para cá, são jogados em várias partes do planeta, por pessoas de diversas idades. Seus temas variam imensamente, tais como (mas não limitados a) histórias de fantasia medieval, narrativas do cotidiano, dramas existenciais, carnavalizações de notícias reais e comédias rocambolescas. Além de jogo, observa-se que, por ser um corporificado, os gestos (BENJAMIN, 1987a; WULF, 2013) se fazem presentes no larp. O mesmo pode ser dito de seu caráter ritualístico (BENJAMIN, 2009; WULF, 2013). Limitado pelo espaço e pelo tempo, e prioritariamente coletivo, o larp apresenta-se como uma situação liminar: o jogador é destituído de seu papel cotidiano, e passa a representar uma personagem, amálgama entre sua própria biografia (IUAMA, 2018) e um papel coletivamente percebido, numa autêntica morada de sonho, um mundo ficcional construído em jogo. "O ato de imersão em um personagem e um mundo fictício é psicológico em sua essência. O participante deve aceitar um novo conjunto de preceitos sobre a realidade, objetivos pessoais e identidade" (BOWMAN; LIEBEROTH, 2018, p. 253, tradução própria). Por isso, acabam experimentando uma consciência dupla: "os protagonistas geralmente relatam ter experiências psicologicamente transformadoras como resultado da duplicação estética, um conceito semelhante no qual eles percebem suas próprias identidades

¹⁵ RPGs advém de *Role Playing Games*, jogos de desempenho de papéis, modalidade lúdica aparentada com os larps.

¹⁶ Reconstituições são práticas de recriação histórica dramatizadas.

como existindo ao lado das de seus personagens” (BOWMAN; LIEBEROTH, 2018, p. 253, tradução própria, grifos dos autores).

Tais experiências psicologicamente transformadoras se dão pelo transbordar de emoções, pensamentos, relacionamentos e estados físicos entre jogador e personagem (ou vice-versa), um fenômeno nomeado bleed (BOWMAN; LIEBEROTH, 2018). Como, do ponto de vista lúdico, o jogador paradoxalmente está/não está ali, as sensações percebidas pelo seu corpo são filtradas, direcionadas ora para o próprio jogador, ora para a personagem. Mas, uma vez que a personagem é uma construção imaginária do jogador, tal direcionamento de sensações não é estanque. Daí a relevância de se pensar em como aproveitar positivamente de tal transbordamento.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A liminaridade manifestou-se de diversas maneiras nesse arrazoado teórico. Enquanto fenômeno transicional (WINNICOTT, 2019), nubla a fronteira entre a percepção externa e a concepção interna. Enquanto mimese (WULF, 2013), constitui um mundo social que agencia a realidade e os mundos internos individuais. A mimese, por sua vez, se anuncia por três meios: os rituais, limiares entre a tradição diacrônica e a comunidade sincrônica (WULF, 2013) e entre os papéis sociais prévios e ulteriores (BENJAMIN, 2009); os gestos, híbridos entre corpo e imagem (WULF, 2013); e os jogos, ambíguos sobre o estar/não-estar do jogador (WULF, 2013), ao mesmo tempo em que existe um agenciamento entre repetição e criatividade (BENJAMIN, 1987b).

Dito de maneira sintética, tais reflexões orbitam em torno de uma constante: a mediação entre o individual e o coletivo. Não é uma busca pela uniformização que destitui e apaga a individualidade, ao mesmo tempo em que coloca a subjetividade em diálogo, evadindo-a do solipsismo. Elogia, assim, a diversidade e a alteridade. Evoca tanto os valores tradicionais quanto a ressignificação a partir da contextualização.

Por isso, justifica-se a importância de trazer o larp como modelo de ferramenta ludoterapêutica. Uma prática lúdica, com estrutura similar a ritualística, que privilegia a gestualidade e a presença corpórea, assim como evoca a criatividade dentro de um contexto regulamentado. De caráter ficcional, prevê a interação por meio de personagens, de maneira que a própria condição de existência entre um jogador real e um personagem fictício também configura um aspecto limiar (BOWMAN; LIEBEROTH, 2018). Cabe ressaltar que o próprio personagem, de maneira fractal, reproduz a condição limiar, já que é amálgama entre a criação ficcional e a biografia do jogador (IUAMA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve caráter exploratório. Mais do que oferecer um modelo encerrado e rígido de aplicação ludoterapêutica, objetivou fundamentar e justificar sua pertinência para o desenvolvimento de modelos posteriores. Nesse sentido, cabe ressaltar, o uso do larp no contexto ludoterapêutico (assim como ludopedagógico) não é inédito. Mas

ainda assim, cabe reforçar os olhares de ineditismo que tal prática lúdica evoca nos mais diferentes interlocutores. Por isso, faz-se necessário desenvolver peças acadêmicas, como é o presente caso, para pavimentar a fundamentação teórica no sentido de tornar tais aplicações mais usuais no futuro.

Do ponto de vista teórico, buscar a crise da experiência benjaminiana como mazela ao qual essa pesquisa se opôs, assim como evidenciar o papel inerente que a mimese desempenha na socialização humana, trouxeram olhares pertinentes para a discussão sobre alteridade, tão necessária no nosso cotidiano.

De maneira alguma, esse trabalho se encerra sem novos questionamentos. Apresenta-se, no horizonte, a relevância de criar um repertório de larps adequados para atender diferentes demandas, com o intuito de facilitar os eventuais futuros interessados a acessarem tal conteúdo de maneira efetiva e ampla.

Por fim, a presente pesquisa tributa e celebra o caráter processual do pensamento científico. Abandona conclusões mais rígidas em prol do convite para diálogos futuros e, com isso, um desenvolvimento igualmente imerso em alteridade.

REFERÊNCIAS

AXLINE, V. M.. **Ludoterapia**: a dinâmica interior da criança. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

BENJAMIN, Walter. Que é o teatro épico? Um estudo sobre Brecht. In:

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas – volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a, p. 78-90.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira: observações sobre uma obra monumental. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas – volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b, p. 249-253.

BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas – volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987c, p. 244-248.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas – volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987d, p. 114-119.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas – volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987e, p. 165-196.

BENJAMIN, Walter. Prostituição, jogo. In: BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009, p. 531-555.

BOWMAN, S. L.; LIEBEROTH, A.. Psychology and role-playing games. In: ZAGAL, J. P.; DETERING, Sebastian (Eds.). **Role-playing game studies: transmedia foundations**. New York: Routledge, 2018, p. 245-264.

HARVIAINEN, J. T. et al.. Live-action role-playing games. In: ZAGAL, J. P.; DETERING, Sebastian (Eds.). **Role-playing game studies: transmedia foundations**. New York: Routledge, 2018, p. 87-106.

IUAMA, T. R.. **O verso da máscara**: processos comunicacionais nos larps e RPGs de mesa. Votorantim: Provocare, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bplBvn>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Apontamentos para Epistemologia e Métodos na Pesquisa em Comunicação no Brasil. **Comunicação e Sociedade**, Minho, v. 33, 2018, p. 25-40. Disponível em: <https://goo.gl/zh9gbA>. Acesso em: 28 nov. 2018.

SMITH, P. K.; PELLEGRINI, A. D.. Play in great apes and humans: reflections on continuities and discontinuities. In PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. (Eds.). **The nature of play: great apes and humans**. New York, The Guilford Press, 2005, p. 285-298.

STUMPF, I. R. C.. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, J.; BARROS, A.. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, p. 51-61, 2015.

WINNICOTT, D. W.. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

WULF, C.. **Homo pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizados. São Paulo: Hedra, 2013.

a) O DESAFIO DO DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Barreto, Jeanine dos Santos ¹⁷

b) RESUMO

A legislação brasileira estabelece que as Instituições de Ensino devem oferecer educação a distância para todos os níveis educacionais. Entretanto, o ordenamento jurídico não esclarece como deve ser realizada a preparação do professor que vai atuar com o ensino a distância. Nesse sentido, a proposta para este trabalho foi a de realizar uma pesquisa bibliográfica que permitisse compreender as dificuldades enfrentadas pelo docente nessa preparação. O estudo permitiu concluir que a legislação deveria estabelecer de forma clara quais cursos preparatórios deveriam ser oferecidos e quais assuntos deveriam ser abordados, para que o docente atuante na Educação a Distância pudesse se sentir confortável na sua nova missão de ser mediador e agente transformador do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Docente. Legislação. Tecnologia.

c)

d) INTRODUÇÃO

A legislação brasileira, com a alteração ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) seguida por vários Decretos que vieram para regulamentar esta lei, passou a estabelecer o ensino a distância como uma modalidade disponível para estudantes de todos os níveis educacionais.

Apesar disso, pode-se observar que o ordenamento jurídico brasileiro define claramente que as Instituições de Ensino devem oferecer a modalidade de ensino a distância para os estudantes, mas não explica exatamente como deve ser construída a formação dos professores para atuar na Educação a Distância.

As instituições responsáveis por oferecer os cursos de formação para os docentes de ensino a distância elaboram, cada uma a seu modo, grades curriculares que objetivam formar docentes preparados para ingressar diretamente nessa modalidade ou, o que talvez seja mais difícil, migrar docentes do ensino presencial para o ensino a distância.

Os docentes, por sua vez, tentam quebrar o paradigma criado pela educação presencial onde, utilizando-se basicamente de aulas expositivas, transmitem seus conhecimentos para uma sala de aula repleta de estudantes, em horário fixo predeterminado, com participação limitada dos alunos e avaliações periódicas.

Para que o docente consiga trabalhar com Educação a Distância é preciso

¹⁷ Bacharel em Ciência da Computação, Especialista em Engenharia de Sistemas, Mestre em Ciências da Educação, Graduanda em Direito e Pós-graduanda em Docência e Gestão na Educação a Distância.

se desvencilhar do papel de centro das atenções, de detentor do conhecimento e possuidor de um programa preestabelecido de ensino, para que possa se tornar um agente transformador, um apoiador do desenvolvimento do estudante, não só na disciplina ministrada, mas também na sua vida, para que possa vir a ser motivado, organizado, disciplinado, e se proponha a finalizar os seus estudos com sucesso. O trabalho conjunto que deve ser realizado entre docente e alunos está estabelecido no artigo 1º do Decreto n. 5622/2005:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, justifica-se um estudo, mesmo que breve, para conhecer, utilizando a pesquisa bibliográfica como metodologia, a opinião de autores e estudiosos da área da educação a respeito do desafio enfrentado pelo professor para atuar na Educação a Distância, com o intuito de compreender as dificuldades e desafios envolvidos na atividade do docente.

A fim de trazer esclarecimentos sobre o tema, o presente trabalho está estruturado em cinco seções: a primeira seção traz a introdução ao assunto; a segunda seção exibe um breve histórico a respeito da educação a distância; a terceira seção apresenta a evolução do papel do docente ao longo do desenvolvimento da educação; a quarta seção apresenta as conclusões obtidas com o estudo; e, na quinta seção, são apresentadas as referências que embasaram o trabalho.

e) UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Apesar de aparentar uma modalidade de ensino vanguardista, a Educação a Distância (EAD) surgiu há muito tempo. Ao longo do século XX muitas escolas de ensino a distância já ofereciam cursos profissionalizantes, principalmente na área de comércio e serviços, distribuindo seu material didático através dos Correios (ALVES, 2011).

Com o passar do tempo, a oferta de material didático aos alunos, apenas através de correspondência, se tornou insuficiente, o que forçou as Instituições de Ensino (IES) a utilizarem meios como o rádio, a televisão e, mais recentemente, a Internet, através de salas de aula virtuais, *chats*, fóruns de discussão, videoconferências, entre outros (ALVES, 2011).

O sucesso da Educação a Distância foi significativo a ponto de tornar-se necessária a criação de um regimento, a fim de que a qualidade do ensino ofertado não ficasse comprometida (ALVES, 2011).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cuja criação data de 1961, sofreu uma alteração no ano de 1996, quando reconheceu a Educação a Distância como uma modalidade de ensino, estabelecendo que o Poder Público tinha o dever de incentivar os programas de ensino a distância em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996).

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a

veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996).

Anos depois, em 2005, o Decreto n. 5622/2005 foi criado para regulamentar o que estava estabelecido pela LDB e, no seu artigo 2º, esclarecia que a Educação a Distância deveria abranger os níveis de educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e educação superior (BRASIL, 2005).

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais (BRASIL, 2005): - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto; - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ; - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes; - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: [...] V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: [...]

Mais de uma década depois, em 2017, o Decreto n. 9057/2017, que revogou o Decreto n. 5622/2005, ampliou ainda mais a oferta e o acesso aos cursos superiores, assegurando ainda mais a qualidade do ensino. Através dele, ficou estabelecido que as Instituições de Ensino podem criar polos de educação a distância e não precisam mais de credenciamento prévio de oferta presencial para que possam oferecer ensino a distância, ou seja, não é mais necessário oferecer simultaneamente cursos presenciais e cursos a distância (BRASIL, 2017).

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017).

Outro aspecto importante trazido pelo Decreto n. 9057/2017 é que as Instituições de Ensino podem ofertar cursos de pós-graduação lato sensu desde que sejam credenciadas para ensino EAD, sendo desnecessário que ofereçam os mesmos cursos de maneira presencial (BRASIL, 2017).

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação (BRASIL, 2017).

§ 1º [...]

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância.

§ 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º.

A visível preocupação da área do Direito em regulamentar a Educação a Distância no Brasil demonstra que esta é uma modalidade de ensino

consolidada, conforme Alves (2011), mas que ainda se encontra em franca expansão.

A autora explica que o avanço da tecnologia e a facilidade de acesso e de comunicação trazidas, principalmente pela Internet, tornaram possível o ingresso de muitos alunos novos, e a migração de vários outros, do sistema presencial para a modalidade a distância.

Diante disso, faz-se necessário compreender se um docente, acostumado com o esquema presencial de ensino-aprendizagem, se adapta facilmente a esse novo paradigma.

f) A EVOLUÇÃO DO PAPEL DO DOCENTE

A atividade docente iniciou com os sacerdotes e, na sociedade moderna, o magistério passou a se constituir em profissão, primeiramente com leigos no papel de professor (SILVA; SOUZA, 2017).

As autoras afirmam que não demorou muito para que acontecesse uma institucionalização da educação e que, com o capitalismo, passou-se a exigir um nível cultural mínimo para que o profissional pudesse se inserir nesse meio, e a educação passou a ser sistematizada.

As atividades de leitura e escrita criaram um caráter de habilidade para as pessoas, sendo necessárias para que o indivíduo se destacasse. A sociedade como um todo precisou se escolarizar para atender necessidades impostas pelo mercado de trabalho, o que resultou em uma exigência cada vez maior do professor, que precisava organizar o trabalho didático, traçar os objetivos de ensino-aprendizagem, e ainda repassar os conhecimentos de uma maneira formal, preestabelecida (ALVES, 2011).

A organização do trabalho didático, predominantemente na educação presencial, conforme comentam Silva e Souza (2017), se relaciona diretamente com o trabalho docente, que é colocado em prática considerando as relações entre os indivíduos, os instrumentos e o tempo disponíveis, e ainda o lugar onde a prática do ensino e da aprendizagem acontece.

A sociedade se modernizou e, com o passar do tempo, as Instituições de Ensino, principalmente do nível superior em diante, precisaram adaptar sua oferta de cursos, se adequando ao mercado de trabalho exigente. O docente, por sua vez, precisou ajustar seu trabalho para acompanhar a evolução das IES, e ainda o rápido avanço tecnológico que, ainda hoje, permite aos alunos estarem sempre informados a respeito do que acontece na sociedade e, por isso, cobram de seus professores aulas mais atraentes e dinâmicas (SILVA; SOUZA, 2017).

Quando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se popularizaram, a ponto de serem acessíveis à maior parte da população, a Educação a Distância tomou força. Muitos cursos foram criados, em diferentes níveis e áreas de ensino, proporcionando horários flexíveis de estudo, frequência diária não obrigatória, preços mais acessíveis do que os praticados na educação presencial e, sem dúvida, uma das maiores vantagens, que é poder estudar no lugar onde o estudante estiver, desde que tenha um computador disponível (CARVALHO, 2007).

O professor, que antes se mantinha no centro do processo de ensino-aprendizagem, precisou aprender, na Educação a Distância, a dividir suas tarefas, a compartilhá-las com outros profissionais e inclusive com os alunos, que têm um papel fundamental de autoaprendizagem (COSTA, 2016).

A chegada da Educação a Distância trouxe uma reconfiguração do trabalho docente, principalmente devido à presença da tecnologia, que impõe novas práticas pedagógicas e novos recursos didáticos. O trabalho do docente, que na educação presencial se concentra, normalmente, na figura de um professor para cada disciplina, agora se divide em pelo menos três papéis (BELLONI, 2008):

- a) Um professor autor do material didático, que fica responsável pela sua elaboração;
- b) Um responsável por planejar e organizar a distribuição dos materiais, e ainda a administração acadêmica; e
- c) Um professor responsável por acompanhar o aluno durante o seu processo de aprendizagem, realizando tutoria, tirando dúvidas, aconselhando e realizando as avaliações.

A princípio, é possível imaginar que o professor que realiza a tutoria tem um papel menos importante que o do professor autor, embora ambos exerçam atividade docente. No entanto, apesar de o professor autor preparar o material didático, é o tutor que vai precisar acompanhar os alunos, com as competências e habilidades necessárias para atender a um número muitas vezes elevado de alunos (BELLONI, 2008).

A modalidade da Educação a Distância apresenta-se muito mais complexa do que a educação presencial, e isso pode ser evidenciado pela quantidade de funções envolvidas na elaboração do material de apenas uma disciplina (BELLONI, 2008).

Como existem TICs envolvidas, além do professor autor e do tutor são necessários revisores, *webdesigners*, programadores, diagramadores, entre outros, resultando em uma construção coletiva que pode ser diversa do pensamento inicial do professor autor e frustrante para esse profissional (CARVALHO, 2007).

Independentemente do papel exercido, Costa (2016) elenca algumas das competências importantes para o docente se inserir no contexto da Educação a Distância:

- g) Atuar como um facilitador da aprendizagem, ao invés de atuar na transmissão do conhecimento;
- h) Estabelecer critérios para a participação dos alunos e para a pontuação para as avaliações, enfatizando a importância do cumprimento dos prazos;
- i) Sentir-se à vontade para entrar em contato com estudantes que não estejam participando das atividades propostas;
- j) Estimular a cooperação entre os estudantes de uma mesma sala de aula virtual ou curso;
- k) Incentivar a utilização de exemplos da vida real pelos alunos

- durante as atividades;
- l) Dar feedback imediato aos estudantes;
 - m) Manter domínio das TICs que estiver utilizando; e
 - n) Querer aprender e se desenvolver sempre.

Com relação ao desenvolvimento continuado proposto para o docente de educação à distância, Moran (2003) afirma que:

O professor on-line precisa aprender a trabalhar com tecnologias sofisticadas e tecnologias simples; com Internet de banda larga e com conexão lenta; com videoconferência multiponto e teleconferência; com softwares de gerenciamento de cursos comerciais e com softwares livres. Ele não pode acomodar-se, porque a todo o momento surgem soluções novas e que podem facilitar o trabalho pedagógico com os alunos. Soluções que não podem ser aplicadas da mesma forma para cursos diferentes (MORAN, 2003, p.3)

Entretanto, apesar do nascimento de diferentes papéis para o docente na Educação a Distância, o professor deixou de ser o centro, passando essa posição para o estudante. O aluno vivencia um processo de ensino-aprendizagem totalmente autônomo, e o professor passa a ser apenas um coadjuvante no processo educacional (PETERS, 2009).

Enquanto o trabalho do docente é dividido em vários papéis durante o ensino, o aluno toma para si a maior parte das atividades durante a aprendizagem. Prova disso é que o termo professor vem sendo substituído por vários outros termos, como facilitador, tutor, monitor, entre outros, que denotam um aspecto de apoio e contribuição, mas não central (PETERS, 2009).

O que pode ser observado é que a legislação brasileira, ocupando-se de seguir as novas tendências de tecnologia e do mercado educacional, criou diversos dispositivos para regulamentar a oferta de ensino a distância pelas Instituições de Ensino de diversos níveis de educação. Por outro lado, não informa como deve ser feita a preparação dos docentes para trabalhar com essa nova forma de ensinar e aprender (SILVA; SOUZA, 2017).

Nessa nova modalidade didática, apesar de o professor ter a incumbência de exercer múltiplas funções, e de conhecer vários tipos de tecnologias e ferramentas de ensino diferentes, é comum que ele não esteja preparado para todas e, mesmo assim, é seu papel estabelecer um relacionamento íntimo entre o conhecimento a ser disseminado e os instrumentos disponíveis, para que o processo de ensino e aprendizagem seja satisfatório (BELLONI, 2008).

Normalmente um professor oriundo da educação presencial tem domínio sobre o conhecimento da disciplina, contudo não dispõe de capacitação para as TICs, sobretudo devido a aspectos financeiros, uma vez que a remuneração da atividade docente no Brasil ainda é vista como insatisfatória (COSTA, 2016).

A prática pedagógica da Educação a Distância é muito diferente da vivenciada na educação presencial. No ensino *on-line* o aprofundamento

do docente com relação aos saberes da disciplina não são suficientes, pois é preciso saber muito a respeito de mediação, interatividade, colaboração e tecnologia, além de descobrir maneiras de incentivar o estudante a querer se autodesenvolver e auto gerenciar o seu tempo disponível, a fim de obter sucesso na sua aprendizagem (COSTA, 2016).

No entanto, o professor de Educação a Distância não precisa ser especialista nas tecnologias envolvidas no ensino de suas disciplinas, mas ele precisa ser um usuário capaz de utilizar as ferramentas disponíveis para traduzir o conteúdo ensinado presencialmente em sala de aula para a modalidade a distância, elaborando um material tão atrativo que desperte no estudante o desejo de prosseguir com seus estudos até o final (CARVALHO, 2007).

Pode-se dizer que o perfil do docente da Educação a Distância é bastante heterogêneo e que, uma vez que os legisladores não estabeleceram parâmetros para a sua formação, não há uma orientação para as Instituições de Ensino que desejam oferecer cursos a distância, ou ainda para analisar a qualidade dos cursos já oferecidos, o que as força a defender a sua proposta de ensino frente à concorrência do mercado educacional (AZEVEDO, 2012).

Peters (2009) explica que muitos cursos oferecem formação específica para professores de EAD, mas não existe uma conformidade sobre como deveria ser essa formação, ou quais assuntos deveriam ser abordados. O foco dos cursos é variado, e eles muitas vezes capacitam os professores para utilizar os diversos ambientes virtuais disponíveis no mercado tecnológico, sem frisar a parte mais importante, que trata de como o conhecimento deve ser disseminado.

O autor destaca também que é preciso considerar que o docente que trabalha com Educação a Distância geralmente é o mesmo que trabalha com educação presencial, devido a vários fatores, e que essa dupla atuação pode dificultar a ambientação, devido à diferença complexa existente entre os dois contextos.

Ao analisar o papel desempenhado pelo docente na Educação a Distância, é possível perceber que não é mais possível fazer apenas o repasse e a exposição das informações. Azevedo (2012) avalia que o professor agora precisa ser um agente transformador, que impulsiona ações motivacionais, e que orienta os alunos a agirem com autonomia, foco, disciplina e organização durante seus estudos.

O maior desafio para colocar isso em prática, e fazer com que o docente que trabalha com educação presencial se sinta confortável na Educação a Distância, é definir com clareza como deve ser feita a sua formação para atuar com EAD, uma vez que o ensino de professores para a educação presencial está solidificado há muitos anos (PETERS, 2009).

o) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a institucionalização do ensino, as IES prepararam professores para transmitir seus conhecimentos em sala de aula, predominantemente de maneira expositiva, tendo o docente como figura central do processo.

A demanda de conhecimento exigida, principalmente pelo mercado de trabalho, e a facilidade de acesso à tecnologia fizeram com que o processo didático se modificasse ao longo dos anos e, com o surgimento da Educação a Distância, o professor passou de protagonista a coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem. A disponibilidade de Tecnologias de Informação e Comunicação foi fundamental para definir a trajetória seguida pela Educação a Distância no Brasil, e para perceber a mudança na atividade do docente que trabalha com essa modalidade. Nesse novo modelo, o docente atua no processo formativo do aluno como alguém que apoia, que contribui e o incentiva a ser autônomo e menos dependente do professor para aprender.

O docente, que antes trabalhava basicamente sozinho, com poucas ferramentas, como quadro, giz e apagador, agora precisa se adaptar e utilizar as TICs para que possa trabalhar suas disciplinas com seus alunos, e ainda dividir sua tarefa de ensinar com vários outros papéis, que foram criados especificamente para apoiar os estudantes na EAD.

A atividade do docente na Educação a Distância é envolta em particularidades, tanto pela divisão do seu trabalho com outras pessoas, que exercem outras funções, como pelo fato de o professor precisar dominar sua disciplina e os recursos tecnológicos dos quais dispõe, de tal forma que possa ensinar o que é preciso, despertar no estudante a autonomia, a organização e a disciplina, e ainda se tornar um mediador para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma aceitável. Outra característica importante da Educação a Distância é que o espaço físico onde a aula acontece, que antes abrigava professor e estudantes, agora não existe mais, e o professor precisa saber lidar com essa separação física, pois vai necessariamente se comunicar com alunos de partes diferentes do país, com costumes, cultura e conhecimentos próprios.

A liberdade de poder estudar de qualquer lugar, a qualquer hora, a preços que normalmente são menores do que na educação presencial, aliada à crescente disponibilização de tecnologias de informação, foram determinantes para que a Educação a Distância tivesse atingido a popularidade e o sucesso vivenciados atualmente.

No entanto, através deste trabalho foi possível compreender que, apesar de todas as vantagens proporcionadas aos estudantes, e da legislação ter se modernizado a ponto de expandir as possibilidades na modalidade de ensino a distância, não há ordenamento jurídico nem diretrizes educacionais que legitimem a profissionalização da atividade do docente no âmbito da EAD, e o professor, experiente na educação presencial, muitas vezes torna-se um inexperiente na Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 83-92, 2011.

AZEVEDO, A. B. Formação docente para EAD: fundamentos e ações formativas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2012.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 5622 de 19 de Dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9057 de 25 de Maio de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CARVALHO, A. B. **Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem**. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, 2007, Maceió.

COSTA, I. T. L. G. **Metodologia do Ensino a Distância**. Salvador: UFBA, 2016. MORAN, J. **Novas questões que a educação on-line traz para a didática**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/questoes.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

PETERS, O. **A Educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2009. SILVA, J. M.; SOUZA, M. A. Trabalho Docente na EAD. In: PEREIRA, M.F.R.;

MORAES, R. A.; TERYA, T. K. (orgs). **Educação a distância (EaD):**

Reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 131-153, 2017.

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA: (IN) CONSTITUCIONALIDADE DO FUNDO GARANTIDOR

Pereira Junior, Rafael da Rosa¹⁸

RESUMO

A preocupação básica deste estudo é verificar se o Sistema de Garantias legalmente estabelecido para as Parcerias Público-Privadas é compatível ou não com a ordem constitucional, principalmente, com o regime de precatórios. Este artigo tem como objetivo analisar se o Fundo Garantidor das PPPs afigura-se constitucional ou não. Para tanto realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como Campilongo; Gonzaga; Freire (2017), Oliveira (2018) E Prado (2018), entre outros, procurando fornecendo uma visão geral sobre PPPs, diferenciando-as da concessão comum, e explicitando o arcabouço do Fundo Garantidor para, então, enfatizar a discussão doutrinária sobre a constitucionalidade desse Fundo mediante interpretação sistemática. Concluiu-se, portanto, que o Fundo Garantidor é compatível com o ordenamento constitucional, principalmente, por sua natureza privada e por ser uma característica fundamental à atratividade do parceiro privado para a execução de projeto sem subsistência financeira, mas de alto relevo social.

PALAVRAS-CHAVE: Parceria Público-Privada. Constitucionalidade. Fundo Garantidor. Precatório.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de Direito Administrativo, mais especificamente sobre Parcerias Público-Privadas, precipuamente no que concerne à análise quanto à (in) constitucionalidade do Fundo Garantidor.

Na concessão especial os investimentos iniciais de grande porte ficam a cargo do concessionário, com a previsão legal de que a contraprestação do poder público depende da disponibilização dessa infraestrutura. Contudo, pode ocorrer de o Poder Público inadimplir sua contraprestação após o concessionário ter feito investimentos iniciais vultosos e ter disponibilizado a infraestrutura.

Normalmente, os processos em que a Fazenda Pública figura como ré duram anos, e eventual crédito obtido por sentença judicial subordina-se à disciplina o art. 100 da CRFB/1988, o que acresce mais alguns anos para o efetivo recebimento dos créditos pelo particular em face do poder público. Desta feita, se em eventual inadimplemento do Poder Público nas PPPs o Parceiro Privado tivesse que se submeter ao regime de precatórios dificilmente haveria particulares interessados na concessão.

¹⁸ Bacharel em Direito pela Universidade Cândido Mendes – Campos dos Goytacazes – RJ e Servidor Público Municipal da Câmara Municipal de Campos dos Goytacazes-RJ – rafaelfrosa_bj@hotmail.com

Nesta esteira, nas PPPs utiliza-se um regime de garantias prestadas pelo Estado – Fundo Garantidor – para reduzir custos e riscos e assim obter as melhores condições de financiamento para empreendimentos de agregado valor social. Afasta-se, assim, o regime de pagamento mediante precatórios, o que suscita discussões acerca de sua constitucionalidade.

O estudo do tema justifica-se na medida em que o regime de garantias é o ponto nodal para atratividade do capital privado, pois dificilmente os parceiros privados entrariam em um empreendimento com o poder público se tivesse que fazer todos os investimentos iniciais sem que houvesse como consequência um regime de garantias voltado a tutelar o concessionário contra o inadimplemento do Poder Público.

Nessa perspectiva, constituem questões que nortearam este trabalho:

- A sistemática do Fundo Garantidor ou da empresa garantidora é compatível com a ordem constitucional vigente, mais especificamente com o regime de precatórios previsto em seu artigo 100?
- Qual a correlação entre a atratividade da concessão especial e o sistema de garantias estabelecido pela Lei nº 11.079/2004?

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é, pois, verificar se o FGP (Fundo Garantidor) é constitucional ou inconstitucional e qual a sua correlação com a maior ou menor atratividade das Parcerias Público-Privadas.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Campilongo; Gonzaga; Freire⁽²⁰¹⁷⁾, Oliveira (2018) E Prado (2018).

O trabalho iniciar-se-á com noções gerais sobre Parcerias na Administração Pública, passará pela diferenciação entre concessão comum e concessão especial, apresentará o desenho da Parceria Público-Privada, seguirá com a demonstração do arcabouço do Fundo Garantidor até chegar à análise do tema central deste ensaio, a saber, a constitucionalidade ou não do Fundo Garantidor.

DESENVOLVIMENTO

Parcerias na Administração Pública é um gênero que designa a associação da Administração Pública com terceiros, seja este terceiro público ou privado, com vista a prestar uma utilidade pública à população ou auxiliar no desenvolvimento das atividades-meio da Administração Pública, conforme elucidam os autores CAMPILONGO; GONZAGA; FREIRE (2017):

[...] gênero das *parcerias na Administração Pública*, em que Poder Público se associa com terceiros, públicos ou privados, para a prestação de utilidades públicas à coletividade ou ao auxílio no desenvolvimento das atividades-meio à Administração que servem de substrato para o atendimento das finalidades públicas. Além das PPPs, são exemplos de mecanismos de parcerias na Administração

Pública os consórcios públicos, os contratos de gestão firmados com as organizações sociais, os termos de parceria firmados com as organizações da sociedade civil de interesse público e mesmos esquemas mais clássicos, mas cada vez mais empregados na gestão pública, como os convênios e as concessões comuns.

Desta feita, há a parceria em sentido amplo, que é toda a concentração entre Administração Pública e particular, e a parceria em sentido estrito, que consiste na contratação entre Administração Pública e particulares para provimento remunerado de utilidades públicas.

As Parcerias Público-Privadas, popularmente conhecidas como PPPs, constituem uma das espécies de Parcerias na Administração Pública.

Neste ponto, convém pontuar que as PPPs são uma forma de concessão, mas não a concessão comum abordada pela Lei nº 8.987/1995. Explica-se. A Lei nº 8.987/95 disciplina o modelo de concessão comum em que a remuneração do serviço é efetuada pela fruição do serviço pelo usuário, por meio do pagamento de tarifa. Contudo, há projetos que não possuem subsistência econômica, ou seja, projetos cuja infraestrutura e prestação de serviços não geram interesse comercial para o particular no modelo comum, dada sua baixa rentabilidade.

Nesta esteira, Capilongo, Gonzaga e Freire destacam que existem serviços públicos que, por si só, não despertam interesse comercial se forem estruturados na forma da Lei 8.987/95 (Lei das Concessões Comuns) com remuneração pela fruição do usuário (CAMPILONGO; GONZAGA; FREIRE, 2017).

Assim, diante da insuficiência do modelo existente e da necessidade de atrair o capital privado, surgiu no ano de 2004 o modelo de concessão especial, também denominada Parceria Público-Privada.

As PPPs podem se exteriorizar na forma de concessão administrativa ou de concessão patrocinada, ambas regidas pela Lei nº 11.079/2004.

Assim, há a concessão comum, a concessão administrativa e a concessão patrocinada, sendo certo que essas duas últimas integram as denominadas PPPs ou concessões especiais.

Por oportuno, expor-se-á os conceitos das três modalidades de concessão: comum, administrativa e patrocinada. Gize-se que o traço distintivo destas concessões é, sobretudo, a forma de remuneração, conforme se depreende dos conceitos do glossário do *site* PPP Brasil. Vejamos:

Concessão comum é a modalidade de parceria público-privada em que os investimentos realizados pelo parceiro privado para viabilizar o fornecimento de um serviço de interesse público tem como contrapartida as tarifas pagas pelos usuários dos serviços. Em outras palavras, o investimento do parceiro privado é remunerado pelas tarifas pagas diretamente pelo usuário, sem que sejam necessários aportes orçamentários regulares do poder público.

Concessão administrativa é a modalidade de parceria público-privada que, em função do contexto do serviço de interesse público a ser prestado pelo parceiro privado, não é possível ou conveniente a cobrança de tarifas dos usuários de tais serviços. Nesse caso, a remuneração do parceiro privado é integralmente proveniente de aportes regulares de recursos orçamentários do poder público com quem o parceiro privado tenha celebrado o contrato de concessão.

Concessão Patrocinada é a modalidade de parceria público-privada em que as tarifas cobradas dos usuários não são satisfatórias para compensar os investimentos realizados pelo parceiro privado. Sendo assim, na concessão patrocinada, o poder público, em adição às tarifas cobradas dos usuários, complementa a remuneração do parceiro privado por meio de aportes regulares de recursos orçamentários (contraprestações do poder público). (grifo nosso)

Destarte, quando a remuneração se dá exclusivamente por meio de tarifa paga pelo usuário tem-se uma concessão comum; quando a remuneração se dá integralmente pelo erário tem-se uma concessão administrativa, e;

quando a remuneração ocorre por tarifas pagas pelos usuários e por aportes pecuniários oriundos do erário tem-se uma concessão patrocinada.

Reprise-se que tanto a concessão administrativa quanto a concessão patrocinada são modalidades de concessão especial e, portanto, PPPs, matéria que passa a ser abordada.

As PPPs estabelecem vínculos entre a Administração Pública e a iniciativa privada, objetivando a implementação de empreendimentos em comum, de forma direta ou indireta, atendendo a interesses correlacionados.

Nas PPPs o Poder Público é chamado de parceiro público, cabendo-lhe manter as condições de exploração e remuneração pelo parceiro privado, entre outras ações que representam o acompanhamento direto dos seus procedimentos.

Noutro giro, o particular contratado é chamado de parceiro privado, normalmente é uma sociedade de propósito específico (SPE), cabendo-lhe a estruturação, financiamento, execução, conservação e operação, durante um período pré-determinado.

Veja-se que o traço distintivo da PPP reside na participação efetiva dos particulares tanto na modelagem quanto na execução do objeto contratual, eis a lógica destas parcerias.

Haja vista que a PPP demanda de longo prazo para a sua realização, o seu sucesso é consequência do ambiente criado entre os parceiros responsáveis pela efetivação do empreendimento.

Repita-se, as PPPs tem como objeto projeto de alta complexidade e de vultos valores. Nesta esteira, a Lei ora em comento proíbe contrato de PPP com valor inferior a R\$20 milhões por exemplo.

Gize-se que, ao contrário do que ocorre nas privatizações, às parcerias público-privadas não importam em alienação definitiva do controle da política pública. Ademais, os contratos de parceria possuem maior abrangência em relação aos objetos cuja delegação é permitida. Portanto, privatização e parceria público-privada são contratos administrativos distintos.

Em termos sintéticos, Campilongo; Gonzaga; Freire (2017), assim concluem acerca das disposições da Lei 11.079/2004:

As disposições gerais que devem ser observadas quando da celebração de contrato de PPP estão dispostas na Lei 11.079/2004. Na prática, esse regramento delimita a modelagem dos contratos de PPP e precisam ser enfrentados na importante fase prévia de preparação do edital de licitação e da minuta do contrato de concessão patrocinada ou de concessão administrativa. [...] Portanto, o regime contratual previsto na Lei 11.079/2004 consiste em um relevante pressuposto de análise da modelagem contratual, seja por parte do parceiro público, seja por parte do parceiro privado, sendo sua especificação clara e orientada à satisfação de finalidades públicas fundamental para evitar impasses futuros que comprometam a integral e eficiente execução do objeto contratual.

Destarte, as disposições da Lei 11.079/2004 delimitam a modelagem da PPP, e possui normas de singular relevância, principalmente, por delinear as características da licitação e dos contratos das PPPs.

Porém, este ensaio não se debruçará sobre todas as características das licitações e dos contratos das Parcerias Público-Privadas, mas, tão somente sobre a característica prevista no art. 8º e 16 da Lei nº 11.079/2004 e estabelece garantias diferenciadas de adimplemento das obrigações financeiras pelo parceiro público relativo ao parceiro privado, com destaque para o fundo garantidor. Chega-se, assim, ao tema central, qual seja, o Fundo Garantidor de Parcerias Público-Privadas, conhecido como FGP. Antes de averiguar se o mesmo é constitucional ou não, entretanto, é necessário traçar um panorama geral do FGP.

O FGP é uma pessoa jurídica de direito privado, com patrimônio, obrigações e direitos próprios, separado dos cotistas, os quais não respondem pelas obrigações do FGP (art. 16, §§ 1º e 5º, Lei 11.079/2011). A finalidade do FGP é garantir as obrigações pecuniárias assumidas em PPPs por todos os entes federativos (art. 16, *caput*, Lei 11.079/2011).

Tal Fundo é gerenciado pela União, através do Banco do Brasil (empresa estatal federal). Nas palavras de PRADO (2018):

O FGP foi criado e é gerenciado pela União (exatamente pelo Banco do Brasil, uma empresa estatal federal). Podem participar do FGP os fundos especiais, as autarquias, as fundações públicas e as empresas estatais dependentes — todas federais —, após autorização. Os participantes são chamados de cotistas, porque subscrevem uma ou mais cotas do FGP. Uma cota é uma divisão do patrimônio do fundo. Atualmente, o Banco do Brasil (BB) gerencia o FGP. Cabe ao Banco do Brasil, como instituição financeira controlada pela União e selecionada para esse mister, a criação, a administração, o gerenciamento e a representação judicial e extrajudicial do FGP, com observância das normas do CMN (Conselho Monetário Nacional) previstas pelo art. 4º, XXII, da Lei nº 4.595/1964 (art. 17, Lei nº 11.079/2011).

Embora entidades da administração indireta federal não possam estabelecer PPPs, elas podem participar do FGP, subscrevendo cotas que irão garantir as PPPs firmadas pelos entes federativos.

Em relação ao valor, existe previsão legal de que o FGP tenha valor global de R\$ 6 bilhões, conforme artigo 16 da Lei 11.079/2011, cuja origem advém exclusivamente no patrimônio e na arrecadação da União.

Constam expressamente na lei destacada – art. 18 da Lei 11.079/2004 – as seguintes garantias prestadas pelo FGP:

Art. 18. (...) § 1º A garantia será prestada na forma aprovada pela assembléia dos cotistas, nas seguintes modalidades: I – fiança, sem benefício de ordem para o fiador; II – penhor de bens móveis ou de direitos integrantes do patrimônio do FGP, sem transferência da posse da coisa empenhada antes da execução da garantia; III – hipoteca de bens imóveis do patrimônio do FGP; IV – alienação fiduciária, permanecendo a posse direta dos bens com o FGP ou com agente fiduciário por ele contratado antes da execução da garantia; V – outros contratos que produzam efeito de garantia, desde que

não transfiram a titularidade ou posse direta dos bens ao parceiro privado antes da execução da garantia;

VI – garantia, real ou pessoal, vinculada a um patrimônio de afetação constituído em decorrência da separação de bens e direitos pertencentes ao FGP. (...) § 2º O FGP poderá prestar contragarantias a seguradoras, instituições financeiras e organismos internacionais que garantirem o cumprimento das obrigações pecuniárias dos cotistas em contratos de parceria público-privadas. (...) § 4º O FGP poderá prestar garantia mediante contratação de instrumentos disponíveis em mercado, inclusive para complementação das modalidades revistas no § 1º.

No que toca às obrigações pecuniárias do parceiro público a Lei 11.079/2011 prevê o seguinte em seu artigo 18. Vejamos: “Art. 18. [...] § 3º A quitação pelo parceiro público de cada parcela de débito garantido pelo FGP importará exoneração proporcional da garantia”.

Assim, conforme o parceiro público quita suas obrigações pecuniárias, a garantia do FGP vai sendo desonerada proporcionalmente.

Para que o FGP entre no cenário contratual há de ser feito seu acionamento pelo parceiro privado da PPP, diante do inadimplemento do parceiro público. Para tanto, há duas hipóteses.

A primeira hipótese refere-se à situação em que o parceiro público reconhece um débito, mas não paga. Tem-se então um “crédito líquido e certo, constante de título exigível aceito e não pago pelo parceiro público após 15 (quinze) dias contados da data de vencimento” (art. 18, I, Lei 11.079/2011).

Esta situação instrumentaliza um título de crédito líquido, certo e exigível, emitido pelo parceiro privado, aceito e não pago pelo parceiro público.

A segunda hipótese ocorre quando o parceiro público se recusa a reconhecer um débito, e não paga.

São “débitos constantes de faturas emitidas e não aceitas pelo parceiro público após 45 (quarenta e cinco) dias contados da data de vencimento, desde que não tenha havido rejeição expressa por ato motivado” (art. 18, II, Lei 11.079/2011). Aqui o instrumento é uma fatura emitida pelo parceiro privado e não paga pelo parceiro público.

Conforme PRADO (2018):

Para que o FGP consiga diferenciar faturas aceitas de faturas rejeitadas, o parceiro público tem 40 dias (contados do vencimento das obrigações) para informar o FGP de faturas que tenha rejeitado por ato motivado e expresso, sendo consideradas tacitamente aceitas as faturas que, em 40 dias do vencimento, não tenham recebido aceite ou rejeição expressos do parceiro público (art. 18, §§ 11 e 12, Lei nº 11.079/2011).

O FGP deve honrar faturas aceitas (de forma tácita ou expressa) e não pagas pelo parceiro público, mas não pode pagar faturas rejeitadas (por razões justas ou injustas) por ato motivado do parceiro público (art. 18, §§ 9º e 10, Lei nº 11.079/2011).

O servidor público incumbido do gerenciamento da PPP do parceiro público pode ser responsabilizado nas esferas civil, administrativa e penal pelos danos devidos à aceitação tácita de faturas indevidas ou

à rejeição desmotivada de faturas devidas (art. 18, § 13, Lei nº 1.079/2011).

Quitando a obrigação o FGP sub-roga-se nos direitos do parceiro privado. A dissolução do FGP é disciplinada pela lei na forma insculpida no art. 20 da Lei 1.079:

Art. 20. A dissolução do FGP, deliberada pela assembleia dos cotistas, ficará condicionada à prévia quitação da totalidade dos débitos garantidos ou liberação das garantias pelos credores.
Parágrafo único. Dissolvido o FGP, o seu patrimônio será rateado entre os cotistas, com base na situação patrimonial à data da dissolução.

Sendo assim, conclui-se que o FGP pode ser dissolvido mediante decisão de seus cotistas em assembleia. Porém, a dissolução depende da quitação de todos os débitos garantidos e a liberação de todas as garantias. No que se refere ao patrimônio do FGP, em caso de dissolução esse rendimento será rateado proporcionalmente entre os cotistas, na forma do artigo 20, parágrafo único.

Eis o panorama geral sobre o funcionamento do Fundo Garantidor, desde sua constituição até sua extinção. O Fundo foi criado para que haja segurança jurídica na relação, mediante diminuição dos riscos do descumprimento das obrigações.

Pela sistemática exposta, verifica-se que a função do fundo é garantir as obrigações constituídas, pagando o valor devido ao parceiro privado no caso de descumprimento de uma obrigação pecuniária do parceiro público. Neste ponto é que se instaura a controvérsia acerca da constitucionalidade ou não do Fundo.

Isto porque em caso de inadimplemento o Fundo PAGA ao parceiro privado. Uma pergunta emana naturalmente diante disto: e a norma do art. 100 da CRFB/88, que estabelece a sistemática dos precatórios?

Diante disso, passa-se a investigar se a sistemática sistema de garantias das PPPs, mais especificamente se o Fundo Garantidor ou da empresa garantidora são compatíveis com a ordem constitucional vigente.

O artigo 100 da CRFB/88 estabelece que:

Art. 100. Os pagamentos devidos pelas Fazendas Públicas Federal, Estaduais, Distrital e Municipais, em virtude de sentença judiciária, far-se-ão exclusivamente na ordem cronológica de apresentação dos precatórios e à conta dos créditos respectivos, proibida a designação de casos ou de pessoas nas dotações orçamentárias e nos créditos adicionais abertos para este fim. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 62, de 2009). (Vide Emenda Constitucional nº 62, de 2009)

O FGP possui natureza privada o que afasta o sistema de execução do fundo da lógica dos precatórios prevista no artigo 100 da CRFB/88. A grande questão que se impõe é se esse afastamento afigura-se constitucional ou se representa uma burla ao regime de precatório.

Um primeiro entendimento, defendido por Di Pietro (2018) e MELLO (2010), afirma que há inconstitucionalidade por violação ao artigo 100 da CRFB/88 em virtude da criação de uma classe especial de credores do poder público. Haveria um desvio de poder legislativo, em razão de burlar o regime de precatórios.

Neste sentido Maria Sylvia Zanella Di Pietro (DI PIETRO, 2018, p. 402):

Se os bens da União, autarquias e fundações públicas são públicos e, portanto, impenhoráveis, por força do artigo 100 da Constituição, não perdem essa natureza pelo fato de ficarem vinculados a um Fundo. Se isso fosse possível, estar-se-ia, pela via indireta, alcançando objetivo que o constituinte quis coibir com a regra do referido dispositivo constitucional. A cada vez que uma pessoa pública quisesse oferecer bens de seu patrimônio em garantia de dívidas, poderia instituir um fundo ao qual esses bens ficassem vinculados. Nem por lei isso pode ser feito, sob pena de burla ao preceito constitucional. [...] Em resumo, a instituição do FGP depende de lei que especifique as receitas que ficarão vinculadas ao mesmo. Não pode o Fundo ser instituído com burla à norma constitucional de que decorre a impenhorabilidade de bens públicos.

As pessoas públicas, cotistas do Fundo, normalmente respondem por seus débitos judiciais por meio dos precatórios, mas com a criação de um Fundo de natureza privada, o pagamento seria feito diretamente por ele, logo, haveria burla ao regime de precatórios e, conseqüente inconstitucionalidade do FGP.

Argumenta-se ainda que haveria violação ao art. 165, § 9.º, II, da CRFB, uma vez que a criação de fundos só poderia ser feita por lei complementar. Vejamos: "Art. 165. [...] § 9º Cabe à lei complementar: [...] II - estabelecer normas de gestão financeira e patrimonial da administração direta e indireta bem como condições para a instituição e funcionamento de fundos".

Contudo, outra parte da doutrina sustenta que não há inconstitucionalidade. Pela constitucionalidade posicionam-se Sundfeld (2005), Oliveira (2018, P. 248/249), Carvalho Filho (2018, P. 475) e Justen Filho (2016, P. 656/657). Rafael Carvalho Rezende Oliveira (OLIVEIRA, 2018, p. 248/249) sustenta a compatibilidade do FGP com a Constituição nos seguintes termos:

Sustentamos a compatibilidade do FGP com o texto constitucional pelas seguintes razões: a) não há violação ao art. 100 da CRFB, que estabelece a regra geral do precatório, pois a referida norma constitucional somente se aplica aos débitos judiciais das pessoas jurídicas de direito público, sendo inaplicável às pessoas de direito privado, como ocorre na instituição do FGP e das entidades com personalidade de direito privado integrantes da Administração Indireta (empresas públicas, sociedades de economia mista e fundações estatais de direito privado); b) não há violação ao art. 165, § 9.º, II, da CRFB, tendo em vista que a norma constitucional em comento exige lei complementar apenas para fixação das "condições para a instituição e funcionamento de fundos", e não para criação específica de cada fundo, sendo certo que as referidas condições encontram-se previstas, basicamente, na Lei 4.320/1964, recepcionada com status de lei complementar.

Para estes autores o artigo 100 da CRFB/88 traz um regime próprio de execução da Fazenda Pública, mas execução decorrente de decisões judiciais. Atente-se decorrente de decisões judiciais e tão somente neste caso.

Sustentam que as pessoas jurídicas de direito privado criadas pela administração pública, como regra, submetem-se a um regime de execução privada. Assim, se existisse inconstitucionalidade no fundo garantidor, toda e qualquer pessoa jurídica de direito privado criado pela administração pública não submetido ao regime de precatório traria em si uma inconstitucionalidade por violação ao art. 100, o que não ocorre.

Neste exato sentido posiciona-se o doutrinador Carlos Ari Sunfeld (SUNDFELD, 2005, p. 44). Confira-se:

O oferecimento de garantia pelo FGP – que não sendo por ele honrada, levará a uma execução nos moldes privados – em nada se choca com o dispositivo no art. 100 da CF, que submete ao regime de precatórios a execução de débitos das pessoas de direito público. A execução contra o FGP será privada, porque é privada sua personalidade – e, portanto, privados são seus bens. São lícitas a desafetação e a transferência de bens do domínio público para o privado (isto é, para o patrimônio do FGP) justamente para permitir sua utilização como lastro real de garantias oferecidas, em regime privado, pelo FGP aos concessionários. Aliás, tais desafetações e transferências são justamente o que ocorre em toda criação de empresa estatal, que fica, como se sabe, sujeita ao regime privado, inclusive quanto à execução de suas dívidas.

No mesmo sentido o doutrinador Marçal Justen Filho (2016, p. 656/657) afirma que não há nenhuma anomalia jurídica na instituição de instituição de garantias específicas autônomas para liquidar obrigações que a Administração Pública assumiu. Assim, embora possa causar espanto a priori, não há impedimento para a constituição de garantias jurídicas pelas pessoas administrativas.

Destarte, não haveria inconstitucionalidade na criação de fundos privados com execução tipicamente privada.

Esmiuçada a controvérsia central, é de bom alvitre lembrar que é da essência do regime de PPP a previsão de garantias robustas ofertadas pelo poder público ao parceiro privado.

Dentro dessa lógica é natural que essas garantias não se submetam ao regime de precatório, até porque o regime de precatório tem o objeto restrito a sentenças judiciais, quando envolvido o conceito de Fazenda Pública, o que não é o caso quando se está diante de pessoas jurídicas de direito privado criadas pela Administração Pública ou de fundos de execução privado.

Assim, tem-se que o Fundo Garantidor é compatível com a ordem constitucional.

Por fim, com base nos autores CAMPILONGO, GONZAGA, FREIRE (2017) adverte-se que o aprimoramento das PPPs perpassa por uma pauta contratual e estrutural acerca das PPPs, de modo a destravar o modelo de

garantias rumo a arranjos societários inovadores baseados em controle compartilhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Parceria Público-Privada é uma espécie de Parceria na Administração cuja modelagem contratual, como demonstrado no decorrer deste ensaio, tem um grau de efetiva participação do particular muito maior do que ostentam as concessões comuns, e gozam também de maior atratividade financeira, de acordo com os modelos de remuneração estabelecidos.

Remuneração essa que sempre conta com aportes do Poder Público, o qual assume obrigações pecuniárias frente ao particular e garante-as por meio do FGP.

Com isso resguarda-se a atratividade das PPPs. Neste ponto, ressalte-se que se o sistema de garantia das PPPs se submetesse ao regime de precatório não haveria nenhuma atratividade.

Desta feita, sustenta-se a constitucionalidade do Fundo Garantidor, tendo em vista que sua natureza privada arrasta forma de execução igualmente privada, assim como ocorre com as pessoas jurídicas de direito privado criadas pela Administração Pública.

Entender de modo contrário importaria em ignorar a natureza privada do Fundo Garantidor e desfigurar toda a modelagem que caracterizou a parceria público-privada como uma concessão especial.

Afinal, sua especialidade advém da maior participação do particular na tomada de decisão, na forma de remuneração e no sistema de garantias. Tais fatores são de singular relevo para a atratividade do modelo que nasceu para viabilizar a execução de projetos sem subsistência financeira.

A aproximação entre modelos privados e públicos, inclusive no que concerne a execução de débitos é cada vez mais latente e necessária.

Descartar um sistema de garantias que traz mais segurança jurídica e atratividade ao simples argumento de que assemelha-se ao privado seria dar um passo pra trás na marcha evolutiva das parcerias, o que não pode ser admitido.

Assim, tem-se que, além de compatível com a ordem constitucional, o FGP é uma importante característica das Parcerias Público-Privadas e que deve ser preservada, com o fito de preservar-se também a atratividade desta espécie de parceria e, assim, viabilizar a prestação de utilidades públicas à coletividade.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Alexandre Santos de. As parcerias público-privadas (PPPs) no direito positivo brasileiro. Revista dos Tribunais. São Paulo, v.94, n.839, p. 11-46, set. 2005.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. Curso de Direito Administrativo. 27ª ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 10 jan 2020.

BRASIL. Lei 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm. Acesso em: 12 dez 2019.

BRASIL. Lei 8.987, de 13 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8987cons.htm. Acesso em: 13 jan 2020.

BRASIL. Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em: 12 fev 2020.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. Manual de direito administrativo. 32ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito administrativo. 31ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

JUSTEN FILHO, Marçal. Curso de direito administrativo. 12ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

MARQUES NETO, Floriano de Azevedo. Parcerias público-privadas: conceito. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/32/edicao-1/parcerias-publico-privadas:-conceito>. Acesso em: 15 fev 2020.

OLIVEIRA, Rafael Carvalho Rezende. Curso de Direito Administrativo, 6ª ed. São Paulo: Método, 2018.

OLIVEIRA, Rafael Carvalho Rezende. Licitação nas PPPs: Questões Relevantes. GENJURÍDICO, 2014. Disponível em:

<http://genjuridico.com.br/2014/10/28/licitacao-nas-parcerias-publico-privadas-questoes-relevantes/>. Acesso em: 22 jan 2020.

PRADO, Camilo. Fundo garantidor de parcerias público-privadas (FGP). 4 de setembro de 2018. Disponível em: <https://camiloprado.com/2018/09/04/fgp-fundo-garantidor-de-parcerias-publico-privadas/>. Acesso em: 07 mar 2020.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA INFANTO JUVENIL E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Silva, Vera Lúcia M C da¹⁹

RESUMO

Este artigo científico tem como foco tecer algumas reflexões sobre a problemática da violência doméstica contra criança e adolescente e sua influência no processo de ensino-aprendizagem, a partir da constatação de que ela é hoje uma realidade presente na nossa sociedade. Destacando que esse fenômeno se encontra presente e é fortificado ao longo da história da humanidade, com a concepção cultural dos pais de educar seus filhos. Cabe ressaltar, que este trabalho é estruturado a partir de quatro tópicos, os quais o primeiro relata sobre a violência contra crianças e adolescentes desde os primórdios da humanidade e a seguir descreve sobre a violência doméstica no ambiente familiar. Finalizando esta obra, o texto traz uma reflexão sobre as repercussões subjetivas que a violência doméstica no núcleo familiar influencia no processo de ensino-aprendizagem e a atuação do psicopedagogo neste ambiente.

PALAVRA CHAVE: Violência. Aprendizagem. Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa trazer uma reflexão sobre o impacto no desenvolvimento cognitivo e afetivo em vítimas de violência intrafamiliar na infância e no seu desenvolvimento emocional, cognitivo, psicossocial e como a experiência de sofrer violência na infância afeta o processo de aprendizagem no ambiente educacional.

A violência doméstica contra criança e adolescente se deram sob a indignação do profundo descuido com esses menores e descasos testemunhados nas últimas décadas. Essa grave manifestação sociocultural de violência põe em evidência a profundidade de uma crise que afeta seriamente o futuro da civilização, ameaçando inclusive sua sobrevivência. Levando à discussão sobre essa problemática, que se tornou não apenas necessária, mas urgente.

As práticas de castigos físicos no processo educativo efetuadas pelos próprios pais são humilhantes e devastadoras, pois estes atos desleais podem implicar em sérias sequelas psíquicas na constituição subjetiva desses menores, e esses, sem o devido tratamento, têm grande probabilidade de se tornarem os futuros agressores e transgressores. Porém muitos pais acreditam que não é possível estabelecer limites e disciplinas sem o uso de força física, com isso alimentando esse ritual de violência que ainda é vista como algo natural pela sociedade.

¹⁹ Bacharel em Psicologia clínica pela Universidade Estácio de Sá. Experiência profissional como Psicóloga da rede pública-Prefeitura Paty do Alferes- atuando nas áreas: Social, Educacional e Clínica. E-mail: veracostasilva@bol.com.br

Esse trabalho visa questionar esse paradigma cultural de violência que é fortificado e disseminado pela sociedade, e propor novas alternativas saudáveis de educar os filhos, não precisando recorrer à violência. Dessa forma, contribuir para construção de uma educação onde o diálogo, o respeito e a cultura de paz sejam estimulados, além de favorecer o potencial criativo desses menores. Nessa direção, apresenta a importância da capacitação dos profissionais da educação acerca desse tema. Nesta perspectiva destaca que ao se aprofundar em uma formação humanística, os profissionais que atuam junto com crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica possam contribuir de forma expressiva para a criação de um campo propício ao estabelecimento de processos subjetivos de qualidade, em especial no ambiente escolar, salientando que é imprescindível a formação de profissionais éticos e sensíveis a essa realidade.

Este trabalho acadêmico também tem como objetivo citar sobre a relevância das relações de respeito e afetos estabelecidas dentro do seio familiar, assim sendo possível estabelecer regras de disciplina pacífica, prevenindo castigos físicos e humilhações e estimular uma relação familiar respeitosa, sendo imprescindíveis para a preservação da integridade física e psicológica de crianças e adolescentes e seu pleno desenvolvimento com ser humano e cidadão.

DADOS HISTÓRICOS DA VIOLÊNCIA INFANTO JUVENIL

Ao retratar ao longo da história sobre como era visto o tratamento acerca da fase da infância e adolescência, percorremos um longo caminho que vai desde o descuido completo até a garantia dos direitos de proteção previsto na atual constituição e regulamentos e legislações pertinentes ao assunto. Na época da antiguidade se constatava o descuido completo sobre a fase da infância, pois as nomenclaturas que versam sobre a infância e adolescência simplesmente não existiam na época e conseqüentemente os cuidados pertinentes a essa fase também não eram considerados. As crianças eram consideradas pequenos adultos, poderia se constatar, em virtude do fato, das crianças não aparecerem com características infantis nas criações artísticas daquela época, mas sim adultos pintados em tamanho de miniaturas, dessa forma essas crianças eram submetidas aos mesmos tipos de violências que os adultos.

Nesse período o comportamento infantil era considerado inadequado e combatido, acreditava-se que para se alcançar a humanidade e a civilização era preciso se libertar dessa forma de agir e pensar. Podemos constatar tal fato através da citação abaixo:

A infância não se confundia com ingenuidade; identificava-se com animalidade e com incapacidade, ausência de razão, de domínio linguístico e de consciência moral. Entendia-se que uma criança aprendia com o corpo e não com Intelecto; sua vontade era instintiva não crítica logo lhe faltava caráter, inteligência e competência (PALOMBINI MAIA, 2009, p.159).

Em consequência da visão da época as crianças que não se adequassem a um comportamento considerado padrão eram sujeitos a todos os tipos de violência e atrocidades, assim gerando um grande índice de mortandade e abandono. Segundo Maia (2009, p.143) "as crianças indesejadas eram colocadas em barcos e lançadas ao mar ou na rua para que fossem recolhidas por algum interessado ou devoradas por todos os tipos de espécies perigosas". Essa realidade perdurou por muito tempo na história da humanidade, pois o infanticídio era naturalizado pela sociedade da época que justificava esses atos, como propostas de políticas públicas para manter o controle populacional, essa conjuntura durou até o século XIII.

Diante do exposto, os índices de mortandade começaram a gerar dados alarmantes, preocupando as entidades religiosas que orientou os hospitais a recolher crianças jogadas ao relento.

Com objetivo de solucionar o problema do alto índice de abandono uma proposta mais humanizada foi se formando, criando a roda dos enjeitados que era um dispositivo giratório, no qual eram colocadas crianças abandonadas que não eram desejadas, como crianças filhas de união adúltera, uniões proibidas, bebês com deformidades e de famílias muito numerosas.

No Século XIII os familiares começaram a se preocupar com a educação dos seus filhos, porém a responsabilidade era delegada as instituições religiosas que passava a ser detentora do saber e dos bons costumes.

A partir do século XV o olhar sobre a infância começou a mudar e esta fase se tornou sinônimo de ingenuidade e pureza e que ao falecer encontrava o reino dos céus. Conforme a ilustração a seguir:

No século XV durante a renascença passamos a ver a criança retratada na pintura como anjinhos róseos ou azuis-claros. Da mesma forma, a escultura tornava-se plena de personagens infantis angelicais, risonhos, bochechudos e roliços. (MAIA, 2009, p.161)

As instituições formais de ensino começaram a ser implantadas no século XV, esse sistema educacional praticava um ensino rigoroso, no qual o professor era detentor de todo saber e não se tinha espaço para o diálogo entre professor e aluno. Nesse espaço a autonomia e criatividade do aluno ficavam limitadas.

As crianças eram submetidas às mais severas restrições e proibições: utilizadas para trabalhos de grandes riscos, como limpeza de chaminé Industriais (já que podia penetrá-las) abusada fisicamente por circuncisão, Infibulação, castração ou clitoridectomia: fechadas em emplastros de folhas, couro ou borracha; acorrentadas, surradas, amedrontadas e castigadas. Viver para criança reduzia em permanecer vivo, (MAIA, 2009, Pg.162)

Com o advento das industriais no século no século XIII, também surgiu o trabalho escravo de crianças e adolescentes, estas eram submetidas a um longo período de trabalho e não tinham direito a horas de descanso. Os infantes trabalhavam em lugares insalubres e em condições precárias,

muitas vezes recebiam castigos cruéis. Devido às péssimas condições de trabalho e castigos recorrentes, muitas crianças e adolescentes adoeciam e até mesmo chegavam a óbito.

Preocupados com a contenção epidemiológica dos adoecimentos e mortalidade da época, os higienistas começaram a investir em ações com intuito de minorar esse problema.

Como até o século XIX o maior índice de mortalidade infantil gerava em torno de crianças menores de seis anos, estes se tornaram alvos prioritários de campanhas sanitárias. A partir desse momento começou a surgir preocupação com a amamentação, pois essa se tornou de principal importância para o crescimento saudável e com todos os nutrientes que uma criança necessita para os primeiros meses de vida.

A genitora passou a ser a maior responsável pelos cuidados do infante e as relações de afeto entre mãe e filho passaram a ganhar relevância. Conforme Maia (2009, p.166) afirma que “A mãe deveria então dedicar a vida ao seu filho pequeno, pois dedicação dependeria a sobrevivência, saúde, beleza física e vitalidade da criança”. Então, a partir do século XIX começaram a surgir estudos efetivos acerca da infância e a adolescência e essa fase passou a ser vista como uma fase peculiar de desenvolvimento e os cuidados necessários passaram a ser estimulados.

No século XX um novo formato de escola começou a se apresentar, pois antes a escola apresentava um discurso engessado onde se valorizava a disciplina, através de regras pedagógicas rígidas e castigos corporais severos, passou então a ser uma instituição disponível a um discurso mais aberto com metodologias mais flexíveis. Modelos diversos foram surgindo com novas Perspectivas de ensino, conforme a citação nos esclarece:

Aos poucos o discurso da alegria ganha vigência nas escolas, através de representações pedagógicas e populares, e as escolas recebem a influência de modelos cada vez mais diversos. Da mesma forma, os estudos sobre educação infantil passam a refletir novas ordens sobre a aprendizagem cognitiva e as significações do brincar e do brincar para criança. (MAIA, 2009, p.169)

O poder público, a sociedade e a família passaram a ser responsável pela proteção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes e legislações pertinentes ao assunto foram promulgadas.

Através de estudos de autores como Freud, em especial a psicanálise, que se ocupou a salientar a importância da qualidade das relações precípuas para o desenvolvimento do infante; de Winnicott com o conceito de preocupação materna primária que enfatizava a importância de uma criança crescer em um ambiente suficientemente bom e Bowlby sobre o apego e os vínculos amorosos. Autores como esses que contribuíram de forma significativa para que uma nova visão em relação ao desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo e emocional de uma criança fosse inserida no século XX. A partir desses estudos e pesquisas, as relações de afetos passaram a ser valorizadas e levadas em consideração como um dos fatores de fundamental importância para o crescimento saudável de uma criança.

VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE NO AMBIENTE FAMILIAR.

A violência contra crianças e adolescentes praticadas no seio familiar é uma construção histórica, social e cultura que se tornou um fenômeno naturalizado em muitas sociedades ao longo do tempo. Apesar dos avanços e evoluções de leis em especial o Estatuto da criança e do adolescente que tem como objetivo garantir a proteção integral da criança e do adolescente, Presenciamos constantes casos de violência praticados pelos próprios genitores, muitas vezes justificados como formas de educação. Essa concepção internalizada de disciplina vem se perpetuando através de gerações.

Dentre as diversas terminologias sobre o tema, a autora Albuquerque esboça (2009, p.308) "Dentre as famílias brasileiras, agressão física é uma das formas de violência com alto grau de prevalência, já que contamos com uma forte tradição de castigos corporal".

Constatamos nos dados históricos que a violência infanto-juvenil está longe de ser um fenômeno contemporâneo, pois há relatos na mitologia ocidental e passagens bíblicas de maus-tratos, abandonos, negligência, abuso sexual e até rituais de iniciação de passagem para vida adulta. Esses atos eram aceitos pela sociedade e autoridades da época, fazendo parte da história cultural da humanidade.

Esses tipos de práticas abusivas de castigos podem ocorrer tanto de forma física como psicológica, muitas vezes é visto pela sociedade como um problema de intimidade familiar, dessa forma, dificultando a denúncias de casos de maus-tratos. Essa situação de violência, frequentemente, torna-se velada no ambiente familiar, pois a vítima se mantém submissa e amedrontada temendo provocar conflitos no ambiente familiar e muitas vezes se sentido culpada, dessa forma calando-se diante de tais atos.

O receio de provocar danos à estrutura familiar é um importante aspecto que influencia a revelação da criança. Em geral, é fruto da intimidação dos agressores, que agem com chantagens e ameaças a criança, para que mantenham o segredo. (CUNHA & RAMOS, 2012, p.224)

Devemos pontuar que muitos responsáveis que praticam o ato da violência acreditam genuinamente que estão fazendo o melhor para educação de seus filhos, Entretanto muitas vezes se sentem frustrados com o resultado, sentindo-se culpa e desgaste emocional.

O diálogo é substituído pelas agressões como forma de extravasar a raiva diante de um sentimento de impotência, porém as consequências são nefastas, gerando nos infantes sentimentos de insegurança e medo.

Diante de fatos alarmantes de violência doméstica foram necessárias várias legislações que visasse coibir e punir os responsáveis que usam do poder familiar para praticar casos extremos de violência. A citação seguir vai ilustrar alguns casos.

Pelos jornais, ouvimos relatos escandalosos: ora é uma mãe queima numa frigideira as mãos de seus filhos como punição por uma desobediência, ora criança de três anos desmaia de fome, presa em casa por dois dias pelo pai, ora é outra mãe que deixa seu bebê trancado no carro no estacionamento enquanto faz compras no shopping. (ALBUQUERQUE, 2009, p.307).

Com o advento da Constituição de 1988 e a promulgação do Estatuto da criança e do adolescente (Lei n. 8.069/90) foi gerado um novo clima de mobilização social acerca da violência contra criança e adolescente; reforçando a necessidade de um tratamento diferenciado a esses menores. Tornando crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e com medidas protetivas amparando-os.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

Relações estabelecidas desde tenra idade no seio familiar pode impactar significativamente na constituição psíquica futura do infante e conseqüentemente no seu processo de aprendizagem, sendo o ambiente familiar um lugar privilegiado, no qual a criança inicia os primeiros aprendizados para os estabelecimentos de futuras relações sociais e afetivas, seja de forma positiva ou negativa, dependendo de como esses vínculos serão consolidados nas vivências primárias.

Quando esses vínculos se formam de maneira satisfatória, ou seja, um ambiente que proporciona afeto, segurança e cuidados necessários para um desenvolvimento ideal, a criança tem mais recursos internos para desenvolver uma estrutura psíquica mais fortalecida pra enfrentar as adversidades da vida.

(.....) prover um contexto que supra as necessidades primárias de seus membros referentes à sobrevivência – segurança, alimentação e um lar, ao desenvolvimento – afetivo, cognitivo e social – e ao sentimento de ser aceito, cuidado e amado (MACEDO, 2013, p. 64).

Porém quando esses laços são deteriorados ao longo do tempo no núcleo familiar, seja por questão de negligência nos cuidados ou por violência em suas mais diversas manifestações, a criança e o adolescente se tornam extremamente vulneráveis para os obstáculos da vida, levando em consideração que esses infantes não vivenciaram previamente uma relação de afeto saudável.

Autores, em especial de base psicanalítica, preocupados com a situação alarmantes de violência intrafamiliar na infância e sobre suas conseqüências nefastas na constituição da personalidade futura do indivíduo, estudaram sobre essas relações na primeira infância e seus impactos no desenvolvimento cognitivo e afetivo. A seguir vamos abordar dados da literatura que versam sobre o assunto.

Winnicott é um autor que traz contribuições de base psicanalista sobre o desenvolvimento humano na primeira infância e apesar de não abordar em seus trabalhos sobre a questão específica sobre a aprendizagem, o autor traz através de suas teorias uma compreensão significativa sobre como se

estabelecem as primeiras vivências nos primeiros anos de vida e repercussões futuras na constituição emocional. Dessa forma trazendo reflexões profundas sobre o desenvolvimento humano.

O psicanalista acredita que o ser humano nasce com um potencial herdado, porém precisa ser atualizado constantemente pelo o ambiente que o cerca. A mãe cumpre um papel primordial nesse processo, porquanto caso propicie um ambiente favorável, ou seja, ofertando cuidados saudáveis para o desenvolvimento do infante, denominado por Winnicott como preocupação materna primária, a criança terá mais probabilidade de concretizar seu potencial. Conforme ilustra a citação abaixo:

O ambiente favorável torna possível o progresso continuado dos processos de maturação. Mas o ambiente não faz a criança. Na melhor das hipóteses possibilita à criança concretizar seu potencial. (Winnicott,1983, p.81)

Diante do exposto, observamos que o autor não cita diretamente sobre repercussões positiva ou negativa sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas podemos inferir através da compreensão do texto que caso a criança não atualize o seu potencial através de um ambiente que lhe favoreça cuidados adequados, o infante pode vir apresentar dificuldade em diversas áreas da vida, inclusive a de aprendizagem. Segundo Winnicott (2000) "a mãe identificada com seu bebê pode apresentar o mundo em pequenas doses, "dando lhe continuamente aquele pedacinho simplificado do mundo que ele, através dela, passa a conhecer"

Erickson, autor psicanalítico, traz através de suas obras sobre a teoria psicossocial que estuda como se estabelece o desenvolvimento humano e suas relações sociais ao longo da vida, desde sua concepção até o seu final. O objetivo ao abordar a obra psicossocial de Erickson, não é para exaurir assunto, mas trazer, através de um a análise de seus estágios de desenvolvimento, uma reflexão sobre como se desenvolvem esses primeiros estágios e suas implicações no processo de ensino aprendizagem. Vamos aqui descrever os principais estágios que estejam relacionados aos períodos pré-escolar e escolar e através de uma observação pormenorizada, vamos discutir sobre possíveis repercussões cognitivas e emocionais no ambiente escolar.

Conforme acredita Erikson, 1987, no primeiro estágio de desenvolvimento que seria em torno do primeiro ano de vida, a criança que estabelece relações saudáveis no ambiente familiar, através de relações significativas com seus cuidadores, conseguem estabelecer de forma satisfatória as primeiras relações sociais. Entretanto, segundo o autor, quando essas necessidades primordiais para o desenvolvimento não são atendidas, o infante pode desenvolver um comportamento de insegurança, desconfiança e até ansiedade.

No segundo estágio, que seria em torno do segundo ao terceiro ano de vida, a criança já possui uma estrutura propícia para aprender habilidades de linguagem e a manipular os objetos. Segundo Erikson, 1987, o infante nesse período começa a desenvolver o senso de autonomia, porquanto

quando a criança recebe críticas demasiadas ou é negligenciada na estimulação dessa aprendizagem, ela pode apresentar, no decorrer de sua vida, sentimentos de dúvidas ou vergonha. Muitos estudiosos acreditam que essa fase é análoga a fase anal da teoria psicosssexual de Freud.

Erikson, 1987, nos traz no terceiro estágio, que ocorre entre o quarto até o quinto ano de vida, que nesta fase caso a criança tenha se desenvolvido satisfatoriamente nos estágios anteriores, ela já se encontra capaz física e psiquicamente, conseguindo planejar suas tarefas e podendo associar a autonomia à confiança e a iniciativa pela expansão intelectual. A criança estabelecendo de forma positiva no seu desenvolvimento uma relação de confiança e autonomia nas fases anteriores, ela se encontrará com sentimentos de determinação para iniciativa, sendo sentimentos fundamentais para a sua inserção no período escolar.

A quarta fase conhecida como "Diligência x Inferioridade," em torno dos 06 até os 11anos de vida, é o período que a criança já se encontra suficiente madura para controlar sua imaginação fértil e direcionar sua energia para os processos de educação formal, nesse período a criança se torna mais perseverante para alcançar seus objetivos, ela começa abrir mão de seus brinquedos de infância e a ter mais atenção para recursos mais socialmente produtivos. É importante salientar que nesse período a criança começa a se inserir efetivamente no processo formal de estudo. Porém, caso a criança não se encontre preparada de forma cognitiva e psiquicamente para essa fase, ele vai apresentar sentimentos de inferioridade e fracasso.

Erikson versou até o oitavo estágio, porém, como já relatado, o objetivo desse texto não é de se aprofundar sobre sua obra, mas sim, abordar o suficiente para nos trazer uma reflexão mais apurada sobre a gênese dos processos de aprendizagem no seio familiar, desde tenra idade. Como observamos nenhum dos autores abordados versaram diretamente sobre casos de violência infanto-juvenil no ambiente doméstico e suas consequências nos processos de aprendizagem, mas podemos inferir, através da análise do texto, que a ausência de cuidados adequados nos primeiros anos de vida pode trazer sérias implicações psíquicas para os processos de aprendizagem.

Dalgalarondo, 2008, traz em sua obra "Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais" sobre fatores predisponentes, que seriam vivências traumáticas e degradantes ocorridas nos primeiros anos de vida. O autor elucida que crianças que passam por situações de negligência ou qualquer tipo de violência, tornam-se ser humanos mais vulneráveis aos fatores precipitantes, que seriam fatores que ocorrem no momento presente do indivíduo.

Conforme ilustra essa citação essa citação:

(...)os fatores predisponentes (predisposing events) são aqueles que ocorrem no início da vida (nos primeiros 3 a 5 anos de vida, sobretudo, e no período escolar). Esses fatores, associados à vulnerabilidade constitucional, sensibilizam o indivíduo para as diversas situações que a vida lhe colocará. Tais fatores

predisponentes tornam as pessoas mais ou menos vulneráveis para os fatores precipitantes.(Dalgarrondo,2008, pg. 294).

Com intuito de elucidar para realidade do tema esboçado neste texto, convém salientar que os fatores predisponentes seriam as diversas manifestações de violência intrafamiliar praticado com o infante no núcleo familiar. Os atos praticados contra este trariam repercussões em diversas áreas, mas convém enfatizar neste trabalho as problematizações no processo de aprendizagem, pontuando que esses fatores as tornariam mais vulneráveis para os fatores precipitantes como: separação conjugal dos pais, dificuldade de se adaptar a uma nova escola, a mudança na metodologia de ensino e outros aspectos que podem trazer sérias dificuldades de aprendizagem.

Reitero que neste trabalho não tenho ambição de discutir ou encerrar todas as questões que justificam ou impedem os processos de aprendizagem; todavia, proponho trazer uma reflexão sobre os processos desencadeantes dessa problemática. Esse texto abordou, embora de forma bem sucinta, sobre teorias que trazem discussões de extrema relevância para compreensão sobre a temática em questão. Teorias que embora abordem alguns aspectos distintos nos trazem a mesma perspectiva de entendimento sobre as implicações cognitivas e emocionais e suas possíveis consequências, quando o infante e submetido relações deterioradas no núcleo familiar. Cabe salientar que outros autores como: Freud, Bowlbys, além de outros, também trouxeram contribuições significativas sobre o desenvolvimento emocional na primeira infância.

Acreditamos que crianças que se desenvolvem em ambientes saudáveis que lhes sejam proporcionadas, além de recursos materiais, afeto, carinho e conforto emocional, tornam-se alunos mais motivados, confiantes, perseverantes e autônomos no ambiente escolar, não significa que não encontrarão dificuldade, mas que serão menos vulneráveis psiquicamente as adversidades que esse contexto pode provocar.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NESTE CENÁRIO:

O papel do psicopedagogo e de valiosa importância para identificação e compreensão desses casos, pois estes profissionais, através do enfoque pedagógico, têm ferramentas eficazes para compreender os diversos processos de aprendizagem e que, possíveis dificuldades que se apresenta nesse ambiente, podem ser decorrentes de diversos fatores como afetivos, cognitivos, motores, sociais. Este profissional deve ter consciência que esses fatores implicados no processo de ensino aprendizagem podem emergir do núcleo familiar da criança.

Diante disso, tanto o psicopedagogo como os demais profissionais de educação devem avaliar cada caso singularmente, levando em consideração o contexto cultural e familiar de cada aluno e investigar as possíveis causas que podem estar refletindo na dificuldade escolar. Oliveira (2005) salienta alguns aspectos fundamentais nesse processo, de acordo com o autor é de extrema importância que os profissionais de educação avaliem cada caso

singularmente e procure captá-lo em toda sua especificidade, dessa forma, direcionando métodos pedagógicos adequados para cada caso.

Diante deste cenário, o profissional psicopedagogo deve avaliar e compreender o contexto familiar desta criança, pois diante de famílias que possuem relações disfuncionais com seus membros, que geralmente são permeadas por relações conjugais conflituosas, emergindo nestes ambientes agressões, medos, angustias e diversos sentimentos negativos que podem estar refletindo diretamente na aquisição da aprendizagem desta criança.

Este profissional, nestes casos, deve realizar um trabalho que alcance essas famílias e procurar manter uma parceria, no sentido de trazer a este núcleo familiar, uma reflexão profunda de que esses conflitos afetam diretamente a vida escolar desse aluno, além de implicar em diversos outros setores de sua vida. Dessa forma, facilitando dentro deste ambiente familiar, comunicações mais saudáveis que possam colaborar de forma efetiva no processo de ensino aprendizagem.

(...) Diante dessas situações o psicopedagogo deve intervir, sensibilizando- os que eles necessitam transmitir à criança a confiança no seu potencial de desenvolvimento, tendo atitudes positivas diante da aprendizagem, mostrando do que ela é capaz; mostrar aos pais a relevância saber ouvir os filhos, que devem permitir e incentivar que se expressem de forma honesta e clara a respeito dos próprios sentimentos, frustrações e dificuldades. (Oliveira, 2018, Pg.3.)

O psicopedagogo também deve orientar os demais profissionais da educação a intervir nesses casos, procurando afastar da atuação desses profissionais quaisquer posturais que os levem a agir conforme o senso comum, pois tanto relações disfuncionais familiares como a pressão da instituição escolar que, geralmente não compreende o comportamento inadequado do aluno, podem afetar a autoestima deste. Conforme ilustra a citação abaixo.

As crianças que apresentam problemas relacionados a fracassos escolares em geral, desenvolvem o sentimento de baixa autoestima, o que frequentemente induz a problemas de conduta. As consequências advindas do fracasso escolar são imensas. Como pressão da escola e da família, os rótulos recebidos de preguiçosas, distraídas, tem má vontade para aprender. Texto (Oliveira, 2018, Pg.4).

Quando o profissional da educação sente que a problemática em questão extrapola sua prática profissional, este deve fazer os encaminhamentos pertinentes para solucionar positivamente cada caso. Levando em consideração em primeiro lugar o bem-estar do aluno. Em caso de violência doméstica contra criança e adolescente, o profissional, quando detectar sinais que está ocorrendo algum tipo de violência no seio familiar, deve notificar o Conselho Tutelar ou uma delegacia para que medidas de proteção sejam adotadas. Além disso, é necessário encaminhamento para avaliação

médica e psicossocial para que a criança receba os atendimentos adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser visto no presente trabalho, desde os tempos remotos da humanidade o país vem vivendo episódios em que infantes e jovens são alvos de exploração tanto pelos pais como pelo estado. Através de constantes inovações legislativas consegue-se alcançar o ideal de proteção integral, expressos em suas Leis. Porém percebe-se que esse ideal só funciona na teoria dos artigos, pois na prática é nítida a ausência de respostas jurídicas que efetivamente assegurem a proteção a crianças e adolescentes no núcleo familiar. Consequentemente a sensação de impunidade propicia o fortalecimento desse ritual de violência, por essa razão crianças e adolescentes são privados pelos seus próprios pais de usufruir seus direitos e garantias. Comumente essas relações são permeadas por diversos tipos de violências, já caracterizadas nesse trabalho.

Conforme ilustrado nesta obra por alguns autores (embasados na concepção psicanalítica) esses atos violentos, sejam físicos, psicológicos ou sexuais levam a rupturas profundas dos laços sociais e dificuldade de elaboração de vivências traumáticas e consequentemente podem gerar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, pois os traumas ocasionados podem causar sentimentos de insegurança, ansiedade, medo, dificuldades de acreditar e socializar com seus pares. Assim graves processos de subjetivação tomam forma no inconsciente da criança e do adolescente.

Neste ponto, também é importante frisar que tanto as instituições jurídicas sentem dificuldades de romper com círculo perverso da violência como os trabalhadores da educação sentem-se despreparados em suas atuações, uma vez que não tiveram suporte teórico suficiente na graduação. Seria tarefa primordial para as instituições jurídicas e para profissionais da educação de reconhecer a vulnerabilidade desses menores, tratando-os de forma especial nesse período de desenvolvimento, pois esta fase é a base para constituição da identidade destes.

Portanto, percebe-se o despreparo em todas as áreas, com isso causando mais sofrimento a vítima que passa a ser acometida por ações equivocadas. Por isso é necessário que o profissional tenha consciência de que para se lidar com crianças e adolescentes vítimas de violência é preciso reconhecer a dimensão humana destes e levar em consideração que os processos traumáticos, desencadeados pela violência intrafamiliar, levam as crianças maltratadas a perder o gosto pela vida. Sendo de fundamental importância um olhar sensível a essa problemática e acima de tudo orientar aos pais uma relação de diálogo saudável com seus filhos sem precisar recorrer à violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBUQUERQUE, Andréa. **Violências cotidianas**. In: MAIA, Marisa. **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. P.307-321.

BOUKOBZA, Claude. **Cuidado e prevenção**. In: MAIA, Marisa. Por uma ética do cuidado. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. P.207-223.

DALBEM, J. X.; DELL' AGLIO, D.D. **Teoria do apego: Bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento**. Arquivos brasileiros de psicologia, V.57, n.1,P.12-24, 2005. Disponível em < <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>>. Acesso em 20 de junho de 2014.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Artmed 2.ed, 2008.

DIETSCHI, Laiz T. **Clínica Psicopedagógica: uma leitura winnicottiana do sintoma escolar**. PUCSP: Dissertação de Mestrado, 2010.

MACEDO, Rosa Maria. **A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer?** Cadernos de Pesquisa, 2013, 91: 62-68. .

OLIVEIRA, Tereza. **A psicopedagogia e a família no processo ensino aprendizagem**. Núcleo do conhecimento, 2018. Disponível: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/psicopedagogia>

WINNICOTT, Donald WO. **Ambiente e os Processos de Maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.