



DIRECIONAL

educador

venda proibida: exemplar de assinante

MARIA MONTESSORI IDEAIS E PRÁTICAS

Por Edimara de Lima, Edite Barbosa, Elizabeth Fassa, Fabiane Silveira Martins, Marcia Righetti, Maria de Fátima Cortez, Simone Viterbo Tartuce e Sonia Maria Braga



Espaço do Escritor:
Edson Gabriel Garcia

TDAH, por
Gustavo Teixeira

Educação como luta
pela dignidade humana



PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO BASEADA NA APRENDIZAGEM, NO CUIDADO E NO AFETO

CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO



O EMOVERE é um programa integrado de formação continuada desenvolvido pelo Prof. Dr. Geraldo Peçanha de Almeida. O objetivo é ensinar como trabalhar com afetividade na escola em todos os níveis da educação básica. Prevê uma formação sólida, 100% presencial, com material incluso e atendimento particular e personalizado para cada profissional que integrar o grupo de alunos em formação. Toda essa estrutura visa qualificar professores e educadores em geral, para lidar com conflitos escolares, humanos e suas dificuldades.

ESTRUTURA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O programa tem 40 horas de duração e pode ser adquirido por escolas particulares, secretarias municipais e estaduais de educação ou por qualquer empresa que visa trazer o humano para o centro do processo de formação intelectual.

- Estudos teóricos – 10 horas (aprendizagem, afetividade e cuidado)
- Estudos de casos – 10 horas (discussão, prática e ação integrada)
- Práticas de trabalho em grupo e individual – 10 horas (a emoção na sala de aula)
- Autoconhecimento – 10 horas (performance do professor em sala de aula)

MATERIAL INCLUSO NO EMOVERE

- Caixa personalizada
- Apostila
- DVD
- Sistema de avaliação – on line
- Certificado

Contatos:

(41) 3308-0494

(41) 9178-5857

geraldo@geraldoalmeida.com.br

www.geraldoalmeida.com.br

ISSN 1982-2898

DIRETORES

Luiza Oliva
Marcelo Santos

EDITORA

Luiza Oliva

COLUNISTAS

Hamilton Werneck
Maria Irene de Matos Maluf
Nilson José Machado

COLABORARAM NESTA EDIÇÃO

Edimara de Lima
Edite Barbosa
Elizabeth Fassa
Fabiane Silveira Martins
Gustavo Teixeira
Marcia Righetti
Maria de Fátima Cortez
Nívea Maria de Carvalho Fabrício
Paula Virgínia Viana Cantos
Paulo Roberto Padilha
Sandra Bozza
Simone Viterbo Tartuce
Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira
Solange Rodrigues Martins Camargo dos Santos
Sonia Maria Braga

EDITORACÃO

Adalton Martins
Vanessa Thomaz

ATENDIMENTO AO LEITOR E ASSINATURAS

Cátia Gomes

JORNALISTA RESPONSÁVEL

Luiza Oliva
MTB 16.935
luiza@leituraprima.com.br

IMPRESSÃO

Laser Press

FILIADA À



APOIO



Instituto Paulo Freire



TODOS PELA EDUCAÇÃO



Direcional Educador é uma publicação mensal da Editora Leitura Prima, com circulação nacional.

Dirigida a diretores, educadores, coordenadores e demais profissionais que atuam na área da Educação.

Não é permitida a reprodução total ou parcial das matérias, sujeitando os infratores às penalidades legais. As matérias assinadas são de inteira responsabilidade de seus autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista Direcional Educador.

Al. dos Jurupis, 1005, conj. 94
CEP 04088-003 - São Paulo - SP
Tel (11) 2157-4825 e (11) 2157-4826
contato@leituraprima.com.br
www.direcionaleducador.com.br

Caro leitor,

Meu primeiro contato com os ideais de Maria Montessori aconteceu há mais de 20 anos, quando minha filha mais velha começava seu caminho escolar no Maternal em uma escola montessoriana. Confesso que, como mãe de primeira viagem, ansiosa em excesso e sem qualquer outro contato com o mundo da educação a não ser a experiência materna, entender que "cada criança tem seu ritmo" não foi tão simples.

Tanto tempo depois, ao preparar esta edição especial sobre a médica-educadora italiana, pude conhecer melhor os preceitos da educação montessoriana e entender situações vividas nos anos iniciais de escolarização de minha filha. Maria Montessori nasceu em 1870 e faleceu em 1952. Foi a primeira mulher a formar-se em medicina na Itália. Começou a trabalhar com crianças com necessidades especiais na clínica da Universidade de Roma e posteriormente criou a Casa dei Bambini, um espaço educacional para crianças pobres. "Maria Montessori sempre sustentou não ter inventado um método pedagógico; dizia que somente aplicou as leis da natureza à existência das crianças na Escola, o que a permitiu observar o despertar de suas características físicas e emocionais", afirma Maria de Fátima Cortez, uma das colaboradoras desta edição, em seu artigo Portfólios de Aprendizagem.

Outros artigos formam o excelente conteúdo que publicamos este mês sobre a educação montessoriana, assinados por Edimara de Lima, Edite Barbosa, Elizabeth Fassa, Fabiane Silveira Martins, Marcia Righetti, Simone Viterbo Tartuce e Sonia Maria Braga.

Aproveite também a leitura da entrevista com o escritor Edson Gabriel Garcia, autor de livros infantis e juvenis, que nos fala sobre incentivo à leitura, a necessária formação de professores leitores e de sua experiência como educador na rede municipal de São Paulo. Com essa entrevista, retomamos o Espaço do Escritor, seção da *Direcional Educador* que já recebeu, ao longo dos anos de publicação da revista, nomes como José Arrabal, Julio Emilio Braz, Odilon Moraes, Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo, Lenice Gomes, Jonas Ribeiro, Maurício Negro e muitos outros nomes da literatura infantil brasileira.

Espero que aproveitem a leitura dessa edição feita com enorme carinho para nossos leitores. Um grande abraço,

Luiza Oliva
Editora



Foto: www.montessoricentenary.org

Edição 113 – Junho/2014



Assine

E receba mensalmente o melhor conteúdo relacionado à educação.

- ✓ **Entrevistas**
- ✓ **Cursos à distância**
- ✓ **Artigos dos melhores especialistas**



(11) 2157-4825
(11) 2157-4826

contato@leituraprima.com.br
www.direcionaleducador.com.br
facebook.com/revistadirecionaleducador

Junho 14



06

CAPA

A formação do educador
montessoriano

Por Marcia Righetti



16

CAPA

Aproximações entre método
Montessori e Psicodrama

Por Fabiane Silveira Martins



08

CAPA

Vida Prática... Prática de Vida!

Por Edimara de Lima



18

CAPA

Artes – um olhar montessoriano

Por Elizabeth Fassa



10

CAPA

Neurociências e Montessori

Por Sonia Maria Braga



21

CAPA

Emoção: Neurociência Et Método
Montessori

Por Simone Viterbo Tartuce



12

CAPA

Montessori no Ensino Médio – Uma
experiência chilena

Por Edite Barbosa



14

PÁGINA DO PSICOPEDAGOGO

Crianças difíceis na escola

Por Maria Irene Maluf



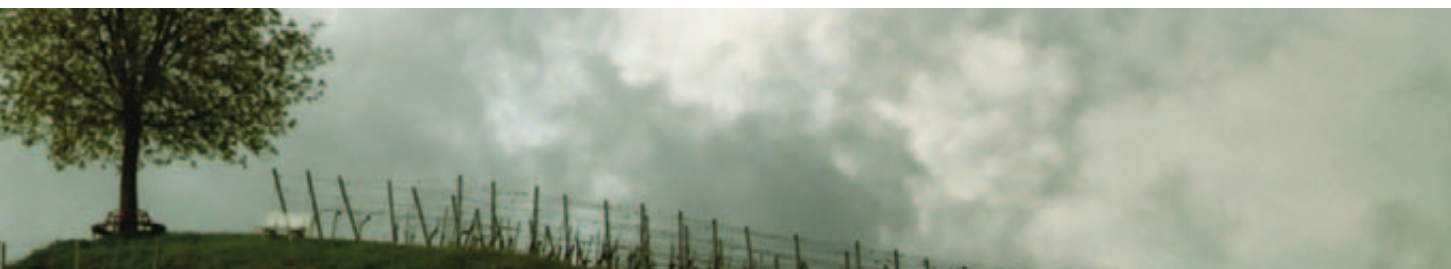
24

TETRAEDRO

Literatura e Vida

Por Nilson José Machado





25
CURSO
Funções da escrita: sua importância e seus usos –
Módulo IV
Por Sandra Bozza



29
CAPA
Portfólios de Aprendizagem
Por Maria de Fatima Cortez



32
OPINIÃO DO PEDAGOGO
O Programa "Bolsa Família" e
a Educação
Por Hamilton Werneck



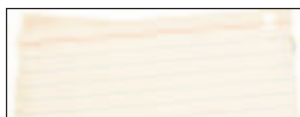
34
REINVENTANDO PAULO FREIRE
Educação como luta pela
dignidade humana
Por Paulo Roberto Padilha



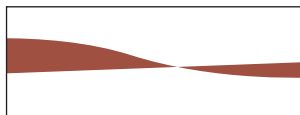
38
ESPAÇO DO ESCRITOR
Edson Gabriel Garcia
Por Luiza Oliva



42
**PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS
NA ESCOLA**
Transtorno de Déficit de Atenção/
Hiperatividade
Por Gustavo Teixeira



44
VOZES DA INCLUSÃO
O Currículo escolar como instrumento
de inclusão escolar
Por Nívea Maria de Carvalho Fabrício e
Paula Virgínia Viana Cantos



46
APRENDIZAGEM
Dislexia na Educação Infantil –
Intervenção com jogos, brinquedos e
brincadeiras (5)
Por Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira
e Solange Rodrigues Martins Camargo
dos Santos



50
AGENDA



A FORMAÇÃO DO EDUCADOR *montessoriano*

Por Marcia Righetti



Foto: www.montessoricentenary.org

“
É na obra de Maria Montessori que busco
a sua visão sobre este novo professor, para
ratificar os objetivos fundamentais para a
formação do educador montessoriano.
”

Minha experiência com a formação de professores montessorianos começa comigo mesma, quando há 35 anos escolhi trabalhar com o Sistema Montessori. Com mais de 10 anos de prática como professora da educação básica na rede pública, com alunos das mais diversas classes sociais, me vi diante de um novo desafio, que continua me encantando a cada dia durante todo este tempo.

Aprendi que são dois os pontos importantes na formação do professor montessoriano: conhecer-se e conhecer a criança...

Quando um professor escolhe empreender uma nova jornada, seguindo os pressupostos montessorianos, ele se depara com seu primeiro desafio, saber o que isto significa.

Maria Montessori, a cientista italiana que criou o “método Montessori”, dedicou quase 50 anos de sua vida para conhecer as crianças, observou-as e estudou as características do desenvolvimento humano em cada etapa, estudou os processos de aprendizagem nas diferentes áreas: cognição, motricidade, aspectos emocionais. Para ela um ser humano é um ser inteiro e aprende por inteiro.

Estudou a interdependência entre ação e aprendizagem, muito diferente da passividade exigida pela escola na qual a professora dirige as atividades e os alunos “recebem” os ensinamentos.

Ela trouxe para a educação uma nova sala de aula, cheia de vida, cheia de movimento, cheia de oportunidades para que a criança possa explorar, descobrir, manipular, construir e aprender. E é inegável que para esta “nova sala de aula” são necessários novos professores!

Ainda hoje, quando faço reuniões com pais novos, na escola onde trabalho, seus maiores questionamentos são sobre como os profes-

sores “controlam” a aprendizagem das crianças, se elas podem ter liberdade de escolha.

Professores montessorianos precisam ter algumas características pessoais, diria que eles têm alguns talentos naturais ou cultivaram durante a vida algumas habilidades que transformam em competências essenciais.

Antes de qualquer formação específica, como requer a metodologia, deve ser ele próprio curioso, ter prazer pela investigação e pela descoberta, para alimentar a curiosidade natural da criança. Estar em contínuo aperfeiçoamento ou, como diria o mestre Gonzaguinha “ser um eterno aprendiz”, pois assim estimulará o processo de autoeducação da criança e será capaz de respeitar o ritmo de cada uma.

Tenho trilhado o caminho de formadora no Sistema Montessori, participado de discussões sobre a composição dos cursos de formação e dos cuidados necessários para organizar, não somente o currículo, mas também a atenção com as oportunidades para desenvolver essas competências tão especiais.

Este perfil, que buscam os cursos de formação de professores montessorianos, exige que os mesmos tenham uma visão da educação com inteireza, que as técnicas de apresentação dos materiais caminhem lado a lado com as oportunidades de valores, de desenvolvimento de competências que assegurem o desenvolvimento pessoal.

É na obra de Maria Montessori que busco a sua visão sobre este novo professor, para ratificar os objetivos fundamentais para a formação do educador montessoriano.

- **Que nos conhecimentos sobre filosofia, metodologia e uso de materiais o estudante seja capaz de demonstrar atitude**

de constante aperfeiçoamento, sendo ele próprio o protagonista no seu processo de aprendizagem.

"A primeira obrigação do educador, esteja envolvido com o recém-nascido ou a criança maior, é reconhecer a personalidade humana do jovem ser e respeitá-la." (Maria Montessori, 1948)

- **Que desenvolva a competência para o trabalho de equipe, que saiba liderar, dividir a liderança e delegar, pois só assim permitirá que esta habilidade também se desenvolva nas crianças.**

"As crianças acabam por conhecer as características umas das outras, desenvolvendo uma comunicação superior àquela que têm com os adultos. (...) É com esta forma de liberdade que avaliamos os limites diferentes da inteligência em diferentes idades, o que nos dá a certeza de que não é só a idade que conduz ao progresso, mas acima de tudo a liberdade de se olhar ao redor de nós." (Maria Montessori, 1948)

- **Que esteja aberto e receptivo às novas descobertas da ciência da educação e da ciência como um todo, entendendo que todas as verdades são provisórias.**

"Não é suficiente para o professor amar a criança. Ele deve amar e entender o universo. Ele deve preparar-se e verdadeiramente trabalhar nele." (Maria Montessori, 1948)

- **Que saiba ser humilde.**

"O treinamento do professor é muito mais do que um aprendizado de ideias. Inclui o treinamento do caráter, e a preparação do espírito." (Maria Montessori, 1909)

- **Ser capaz de compartilhar.**

"Simplesmente, o meio ambiente deve ser vivo, dirigido por uma inteligência mais elevada, organizada por um adulto que esteja preparado para esta missão." (Maria Montessori, 1949).

- **Demonstrar capacidade de comunicar-se efetivamente e criar vínculos.**

"Quem quer tocar a vida da criança, toca o mais sensível ponto de um todo que tem raízes no mais distante passado e ascende na direção de um futuro infinito." (Maria Montessori, 1949)

- **Atuar com compromisso e responsabilidade.**

"Nós estamos aqui para oferecer a esta vida, que chega ao mundo por si mesma, os meios necessários para seu desenvolvimento e, tendo feito isso, que nós devemos aguardar esse desenvolvimento com respeito." (Maria Montessori, 1936)

- **Apresentar competência para a sistematização**

"A mestra deve conhecer muito bem o material, tê-lo sempre muito presente na memória e aprender com exatidão a técnica experimentalmente determinada de apresentar o material e tratar a criança convenientemente para guiá-la com eficácia. Isto é o essencial na preparação da mestra." (Maria Montessori, 1937)

- **Manter atitude de respeito ao outro e em especial à criança.**

"O interesse para com a humanidade, para quem quer educá-la, deve ter um caráter que conecte intimamente o observador ao

observado, de forma diferente do que faz o zoólogo ou o botânico com a natureza. O homem não pode amar um inseto ou uma reação química sem atrito, o que é para quem observa sem paixão, um verdadeiro martírio.

Mas o amor do homem pelo homem pode ser mais doce e tão simples, que todos, não só os de espírito mais privilegiado, podem alcançá-lo sem esforço.

É necessário que os professores iniciantes no "espírito do cientista" adquiram consciência que, mais cedo ou mais tarde, deverão transformar-se em observadores da humanidade." (Maria Montessori, 1948)

Este é o diferencial para a formação do educador montessoriano: um curso que ofereça também as oportunidades do desenvolvimento pessoal além de atender as exigências de um currículo básico. Nele se entrelaçam disciplinas gerais como desenvolvimento biopsicossocial, psicologia escolar, técnicas de observação, história da educação e disciplinas específicas, que enfocam as áreas da didática montessoriana, as técnicas para a criação e confecção de material de classe, segundo os pressupostos montessorianos, as práticas da direção de classe, a Educação para a Paz.

Para que toda a teoria se transforme em prática é necessário que o novo professor elabore suas próprias anotações sobre como demonstrar cada material de desenvolvimento, registrando-as em álbuns de autoria, para apropriar-se do fazer pedagógico necessário. Muitas horas de exercício de observação, numa classe Montessori, são importantes. Somente uma observação sem julgamento, com base no conhecimento científico, poderá assegurar intervenções que guiem a criança para o melhor desenvolvimento do seu potencial. Esta é a tarefa do novo professor, ele precisa praticar por longo tempo para atuar com assertividade, promovendo seu próprio processo de autoeducação.

O novo professor que Maria Montessori vislumbrou e que se procura ajudar a florescer, nos cursos de formação em todo o mundo, apropria-se do aprender a aprender. Faz deste o movimento motivador para sua própria vida, dando-se a oportunidade de ser a cada dia uma pessoa melhor, dando-se a oportunidade de ser a cada dia um educador melhor, capaz de tocar a criança e transformar o mundo!

Foto: Acervo Pessoal



Marcia Righetti é especialista no Sistema Montessori, criadora do projeto pedagógico da Aldeia Montessori, no Rio de Janeiro, onde atua há 35 anos, integrante da Comissão Científica da Organização Montessori do Brasil, Diretora do Centro de Estudos Montessori do Rio de Janeiro, dedicado à formação de educadores montessorianos.

E-mail: marcia@aldeiamontessori.com.br



Fotos: www.montessoricentenary.org

Vida Prática... PRÁTICA DE VIDA!

Por Edimara de Lima

Vida Prática, disciplina montessoriana bastante valorizada na Educação Infantil, mais por seus atrativos externos do que pela sua essência e por isso mesmo pouco reconhecida como fonte de aprendizagem na Educação Fundamental.

Revedo os princípios que regem sua implantação e utilização, vi o quão profundas são suas bases e quão essencial é a sua existência no processo de desenvolvimento de crianças e jovens.

A Vida Prática se norteia por faces como cuidados consigo mesmo, cuidados com o outro e com o ambiente (e neste insere-se o que se denomina "graça e cortesia", que propicia a vivência das regras sociais).

Nesses caminhos existem possibilidades para os desenvolvimentos físico, cognitivo, social, moral e ético; aprender a destrinchar

significados, objetivos e estratégias desses princípios é a grande tarefa dos professores montessorianos que trabalham com a Educação Fundamental e Média, pois o Infantil ficou bem delineado nos escritos de Montessori.

Nestes anos de estudo e busca de construir uma educação fundamental embasada nos ideais montessorianos encontrei muitas afirmativas de teóricos contemporâneos que são tão similares às proposições de Maria, que após o impacto inicial, sempre me encontrei sorrindo...

Montessori valoriza o "aprender" e o "fazer"; aprender para fazer e fazer para aprender. Esta última frase é uma afirmativa que poderia ser assinada por Montessori, Coll, Delors e outros tantos que se dedicaram a conhecer os processos de aprendizagem.

Saber "fazer" implica a independência de ações e autonomia de decisões e em

cada fase da vida um novo patamar de independência e autonomia deve ser atingido, portanto o currículo de Vida Prática se modifica para atender às novas expectativas e necessidades.

A Neurologia tem estudado e valorizado as habilidades das "funções executivas"; Gustavo Teixeira a define como "o processo que é responsável pelo planejamento e execução de atividades"¹.

"As funções executivas podem ser divididas em três grandes categorias de competências:

- *Autocontrole: A capacidade de resistir a uma tentação para poder fazer aquilo que é certo. Essa capacidade ajuda as crianças a prestar atenção, agir menos impulsivamente e a manter a concentração numa tarefa.*
- *Memória de trabalho: A capacidade*

de manter as informações na mente, onde elas podem ser manipuladas. Essa habilidade é necessária para realizar tarefas cognitivas, tais como estabelecer uma relação entre dois assuntos, fazer cálculos apenas com a mente e estabelecer uma ordem de prioridade entre várias tarefas.

- *Flexibilidade cognitiva: A capacidade de usar o pensamento criativo e ajustes flexíveis para se adaptar às mudanças. Essa habilidade auxilia as crianças a utilizar imaginação e criatividade para resolver problemas.*²

As habilidades inerentes às funções executivas – memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva – são desenvolvidas através das atividades de Vida Prática de forma organizada e sistemática nesta área que integra o currículo montessoriano desde 1907.

Montessori afirma que a normalização advém do trabalho e este não deve ser somente mental. Agir no concreto é uma necessidade que transcende a infância. Trabalhar com as mãos faz parte de muitos processos terapêuticos; oferecer esta possibilidade no ambiente de aprendizagem ajuda a construir o equilíbrio emocional.

Os exercícios de Vida Prática na Educação Infantil concretizam processos e expõem de maneira clara as suas etapas, para que delas se aproprie o aprendiz. Nesta fase da vida o processo é o foco que motiva a aprendizagem, por isto a criança repete inúmeras vezes um mesmo exercício e assim que o mistério processual se desfaz ela abandona o material e procura uma nova atividade. A repetição e a imitação são instrumentos de aprendizagem da primeira infância.

Nas casa-escola (Ensino Fundamental e Médio) os exercícios de Vida Prática além de formalizarem processos oferecem um produto final que satisfaz a necessidade da segunda infância e da adolescência.

O exercício de Vida Prática tem uma finalização concreta e de utilização imediata, o que não acontece com a maioria das atividades das outras áreas que não permitem



esta visualização. Estes trabalhos são na essência microprojetos que permitem acumular sucessos, a maior e melhor motivação do aprender. A satisfação do “término” é crucial na exercitação da Vida Prática nas salas do Fundamental.

Encontrei na fala de Cleide Oliveira, diretora de capital humano do Walmart.com um conceito de ambiente de trabalho que retrata o ambiente montessoriano com muita clareza: *“temos um ambiente colaborativo com espaço para o humor e a liberdade de expressão, o que traz alto grau de engajamento, especialmente por parte das novas gerações... O clima é informal sem abrir mão da alta performance e dos resultados superiores. O exercício da liberdade ocorre com muita responsabilidade.”*³

Para os alunos da casa-escola a Vida Prática também permite vislumbrar preferências e interesses que poderão se tornar habilidades profissionais ou o hobby que promoverá esvaziamento do estresse no decorrer da maturidade.

Em uma casa de família há divisão de responsabilidades e de tarefas. Em uma comunidade (religiosa, empresarial, escolar...) também há divisão de responsabilidades e tarefas.

Cuidar de si mesmo, do ambiente e do outro, aprender a observar, reunir informações e tomar decisões são ações cotidianas da sala montessoriana.

A escola montessoriana de Ensino Fundamental se chama casa-escola porque nela deve haver divisão de tarefas e responsabilidades. Quando todos assumem a organização e a manutenção do ambiente, vínculos se estabelecem e estes garantem a circulação do conhecimento, do afeto e do respeito.

Tudo cabe na Vida Prática, desde que se mantenha a mente aberta às diferentes e novas possibilidades que a cultura nos oferece, transformando o conhecimento adquirido em Prática da Vida.

1 Disponível em: www.comportamentoinfantil.com/artigos_funcoesexecutivas.html

2 Morton JB, ed. Tema. Estimulação cognitiva (funções executivas) – Síntese. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [online]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:i-iii. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/sintese-estimulacao-cognitiva-funcoes-executivas.pdf>. Consultado 06/02/2014.

3 Revista Exame; edição 1060, ano 48, nº 4. 05/03/2014

Foto: Edercino Tolentino



Edimara de Lima é especialista no Sistema Montessori de Educação; Diretora Consultiva da Organização Montessori do Brasil (OMB); Diretora Pedagógica da Prima-Escola Montessori de São Paulo.
E-mail: edimara@primamontessori.com.br

NEUROCIÊNCIAS e Montessori

Por Sonia Maria Braga

Neurociências é conjunto de ciências que estuda o ser humano (medicina, biologia, fisiologia, psicologia, entre outras). Há pouco mais de 20 anos, estas ciências começaram a se preocupar em estudar o cérebro e as funções cognitivas. Havia um grande enigma sobre como se processava a aprendizagem, quais os fatores externos que contribuíam para que ela acontecesse de forma exitosa

Tudo começou com a interrogação sobre como os bebês conseguiam identificar os rostos familiares, reconhecer as vozes, aprender a caminhar espontaneamente, adquirir a linguagem de forma tão natural e sem maiores esforços. Já se sabe que a espontaneidade dessas aprendizagens se deve ao prazer e aos estímulos que estão presentes no ambiente.

A partir dessa constatação, começou-se a analisar detalhadamente as reações no sistema nervoso das situações de aprendizagem, para eliminar as barreiras que surgem e que tiram dos estudantes o prazer de aprender, ou que possam vir a ser motivo de dificuldades futuras. Encontrar caminhos alternativos para melhorar os resultados escolares passou a ser perseguido não apenas pelos filósofos da educação como pelos neurocientistas. É necessário encontrar soluções para que a sala de aula seja um ambiente onde a satisfação de aprender esteja presente.

Nada do que vem sendo sugerido pelas neurociências é novo. Em 1907, a Dra. Maria Montessori iniciou sua grande revolução na educação, trazendo à tona bases científicas indispensáveis para que o processo ensino aprendizagem fosse mais efetivo e de forma natural como nos primeiros anos de vida de qualquer pessoa.

DESTACAMOS ALGUNS PONTOS QUE AS NEUROCIÊNCIAS LEVANTAM, PARA QUE A APRENDIZAGEM ACONTEÇA DE FORMA PRAZEROSA:

- É preciso um ambiente estimulante;

- Aprender fazendo é mais interessante;
- Aprender em grupo é motivador;
- A importância do movimento na aprendizagem;
- Demonstrar que o que será aprendido tem aplicação prática;
- A escola não deve apenas se preocupar com conteúdos, mas também com a vida em sociedade.

Vejamos, em paralelo, o que nos ensinou a médica italiana, preocupada em melhorar a educação, em princípios do século passado.

DRA. MARIA MONTESSORI E O AMBIENTE

Em seus estudos e observações, ela destacou a importância de um ambiente preparado, adequado a cada fase da vida. O ambiente deve estar estruturado em função das necessidades que surgem nas diferentes fases do desenvolvimento intelectual.

Todo ser humano, num ambiente que lhe suscite a curiosidade, que lhe ofereça oportunidades de observações e descobertas, suas capacidades internas despontam facilmente, e muitas redes neurais se formam. E quanto mais sinapses se criam, maiores as possibilidades de apreensão de novos conhecimentos.

Por isso, na escola montessoriana os ambientes de salas de aula são bastante ricos de recursos, que instigam a curiosidade. E são belos, aconchegantes, organizados, com espaço para deslocamento fácil, oferecem possibilidade de escolha de atividades, todos aspectos que são estímulos à conquista de novos saberes. Lembrando o neurocientista chileno Dr. Victor Fernández, "quem não pode explorar o ambiente, se deteriora".

APRENDER FAZENDO É MAIS INTERESSANTE

O sistema nervoso é plástico, mesmo em maior ou menor intensidade, em função da idade, é importante oferecer condições que favoreçam a que o cérebro seja estimulado com desafios. Os recursos sensoriais, que

atendem a um dos tipos de memória, a memória sensorial, são extremamente úteis nas diferentes faixas etárias. Através dos sentidos o ser humano capta informações de forma bastante rápida e duradoura.

As mãos são órgãos muito importantes no desenvolvimento da pessoa. Pelas mãos passam todas as impressões que podem ser captadas e que são levadas ao cérebro em forma de informações. A mão é o primeiro instrumento que a criança usa para tomar conhecimento do mundo. Foi através do uso das mãos que o homem deixou as primeiras marcas de sua história.

Afirmou Maria Montessori que através das mãos o homem se apropria do ambiente. Em sua obra, *Mente Absorvente*, lemos: “Podemos dizer que quando o homem pensa, pensa e age com as mãos...” Por isso, aprender fazendo é muito importante e se tornou um dos aspectos destacados pelas neurociências cognitivas, embora já faça parte da realidade montessoriana.

A cognição se desenvolve através das sensações obtidas pelos sentidos, porém, são as mãos que mais contribuem para essas absorções. Para atender a este princípio, a sala de aula deve transformar-se num verdadeiro laboratório, onde o conhecimento vai sendo conquistado através da elaboração de situações concretas. Tocar, manipular, sentir, testar e concluir são etapas que garantem a aprendizagem.

APRENDER EM GRUPO É MOTIVADOR

A possibilidade dos alunos se agruparem para produzirem é muito interessante, pois favorece a uma troca enriquecedora. Possibilitar que discutam o que já viram sobre algum tópico previamente combinado traz uma riqueza enorme para a sala de aula.

O sistema Montessori defende, além do trabalho em pequenos grupos, a tutoria, que é a possibilidade de alunos se ajudarem entre si, dando oportunidade a que os que já dominam algum tema o ensinem a seus parceiros. A diminuição de distância da linguagem é um fator positivo para que esses grupos tenham um rendimento maior de quando apenas ouvem informações dadas pelo professor.

O trabalho em grupo e as tutorias são, além de estratégias úteis para melhor aproveitamento intelectual, um bom exercício inicial de cooperação e solidariedade.

O MOVIMENTO MELHORA A PERFORMANCE, APENAS, NA APRENDIZAGEM?

Neurocientistas que estudam o sistema Montessori, como Dra. Adele Diamond (Canadá), Steve Hughes e Katheen Lloyd (USA) defendem que o aluno necessita movimentar-se para aprender melhor. Não falamos, aqui, de Educação Física, apenas. Há inúmeras possibilidades de movimentos durante as diferentes atividades escolares. Começar o dia, por exemplo, com alguns minutos dedicados aos movimentos aeróbios ajudam a que o cérebro desperte, oxigene-se e gere melhores condições para a aprendizagem. Dançar, representar, fazer mímica, são algumas atividades que favorecem a melhor predisposição para atividades acadêmicas.

Dra. Montessori afirmou, em sua obra *Método Montessori Avançado*, editada em 1918, que o movimento é de grande valor para o desenvolvimento da personalidade, o que chamou de “ginásticas musculares”, importantes para manterem a vida psíquica. Hoje se sabe que o movimento coopera no desenvolvimento das funções executivas, pois são elas que ajudam na conquista da harmonia individual: possibilitam a concentração, a iniciativa, o amor à organização, ao trabalho e à disciplina espontânea.

Daí decorre a necessidade de não manter o aprendente preso a uma cadeira por muitas horas seguidas. Ele necessita do movimento para poder produzir, usando melhor sua capacidade intelectual.

O QUE SE ENSINA PRECISA FAZER SENTIDO NA VIDA

O aluno tem necessidade de saber por que está sendo apresentado aos conteúdos. É função do professor demonstrar a utilidade prática do que está trazendo para a sala de aula, além de estimular o estudante a perceber as conexões com outras áreas do conhecimento. Contextualização e interdisciplinaridade são aspectos positivos para o estudante. O que faz sentido é aprendido melhor.

Na obra *Da Infância à Adolescência*, Dra. Montessori lembra que a apresentação de assuntos destacados traz confusão e desinteresse, mas se forem estabelecidas relações, ele ficará mais satisfeito.

SENDO UMA CIENTISTA, QUAL FOI A MENSAGEM DA DRA. MONTESSORI AOS EDUCADORES?

Para ela, é indispensável que o educador reconheça que todos podem aprender, embora em tempos diferentes e por rotas distintas; identificar as necessidades e capacidades de cada um, reconhecer neles indivíduos com características peculiares. O professor deve ter cultura geral, não ser apenas um especialista em determinada área do conhecimento humano. Estar disponível para sempre aprender. Nunca esquecer que o prazer deve fazer parte da sala de aula, que começa com a sua atitude positiva diante da tarefa educacional.

Foto: Acervo Pessoal



Sonia Maria Alvarenga Braga é Especializada no Sistema Montessori, pelo CRELAN, Rennes, França, Psicopedagoga, com formação em Neurociências e Cognição. É fundadora e Diretora pedagógica da Meimei Escola Montessoriana (no Rio de Janeiro), membro da Association Montessori Internationale (AMI), da American Montessori Society (AMS), da North American Montessori Teachers Association (NAMTA) e da Organização Montessori do Brasil (OMB).
E-mail: soniamaria@meimeiescola.com.br

Montessori no Ensino Médio

UMA EXPERIÊNCIA CHILENA



Fotos: www.montessoricentenary.org

Por Edite Barbosa

O forte da pedagogia Montessori é em primeiro lugar a Educação Infantil e em seguida o Ensino Fundamental, até a nona série. Ou pelo menos é isso que costumamos escutar. Para a Educação Infantil Maria Montessori nos legou um sistema completo, incluído aí a filosofia e a pedagogia. Para o Ensino Fundamental, temos a base filosófica e a pedagogia com uma visão holística, separada em etapas de acordo ao desenvolvimento do ser humano.

Para o Ensino Médio, os pesquisadores do método, especialmente nos Estados Unidos da América, se debruçaram sobre o legado de Maria Montessori e a partir daí começaram a desenhar um programa para essa fase. Até hoje, os que estão comprometidos com o sistema seguem investigando, formulando hipóteses, aplicando-as e escrevendo a teoria, numa atitude totalmente científica. Nesse sentido, é nessa etapa que mais nos aproximamos do pensamento montessoriano: pesquisa em ação. Maria propôs que os professores deixassem de ser catedráticos para tornarem-se cientistas. Uma sala de aula montessoriana deve ser um lugar de pesquisa, tanto por parte dos alunos como dos professores. Em todas as etapas!

Reconhecer que os jovens são particularmente sensíveis às influências sociais e cultu-

Maria propôs que os professores deixassem de ser catedráticos para tornarem-se cientistas.

rais e que estão trabalhando na construção de sua identidade e no desenvolvimento de seu papel na relação com a sociedade define o que uma escola montessoriana prepara para seus alunos no Ensino Médio.

O Ensino Médio montessoriano é, então, uma etapa de aprofundamento absoluto nos grandes temas da humanidade e uma ponte entre o colégio e a universidade. Ao entender a etapa da vida pela que passam nossos estudantes como cruzar uma ponte – entre a adolescência e a vida adulta, então podemos desenhar um programa que atenda a essas características, mesclando experiências de aprendizagem com as disciplinas formais.

No Ensino Médio é importante fazer convênios com museus, teatros, casas de cultura, universidades próximos ao lugar

onde se instala o colégio, porque esses lugares são laboratórios de diversidade, de complexidade, que misturam a função social com os processos naturais. É o que Montessori chama de *Pedagogia do Lugar*.

Os adolescentes necessitam atividades que os desafiem, provocando escolhas e despertando a motivação intrínseca que nessa etapa pode ser difícil de encontrar. A diversidade de atividades é importante para que cada sujeito encontre aquela que o motive internamente, que permita que ele identifique sua missão e vocação. E todos os desafios devem ter a possibilidade de ser expressos de diversas maneiras: com conferências, teatro, música, artes visuais, poesia, tecnologia.

Além das disciplinas tradicionais – que devem estar presentes com a profundidade indispensável aos que passaram pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental em Montessori – o colégio deve oferecer oficinas das mais variadas áreas do conhecimento, como dança de salão, taekwondo, construção de uma montanha russa em miniatura, cozinha, poesia, construção de painéis fotovoltaicos e todas as outras que cada comunidade pode engendrar segundo suas disponibilidades. O sentido das oficinas é proporcionar ao adolescente o maior número possível de possibilidades de expressar-se para provocar o autoconhecimento, habili-

dade essencial para a construção de um ser humano integral e em harmonia.

Também é primordial que o Ensino Médio nutra o caráter do jovem, oferecendo períodos de retiro, de viver juntos, nos quais possa refletir sobre o transcendente, sobre o desenvolvimento moral baseado

oportunidades de viagens e de vida em comunidades montessorianas no exterior.

Desenvolver nos jovens o gosto por descobrir, pelo conhecimento e por importar-se com os demais ajuda a construir um mundo pacífico onde exista compreensão intercultural e respeito.

gresso humano (ciências físicas) e a construção da civilização como um todo e a história da humanidade como uma força coletiva (estudos e ciências sociais).

Um estudante que egressa de uma escola montessoriana no final do Ensino Médio tem uma visão do mundo que é integradora,



na experiência, a paixão pela humanidade e o sentido de missão, a civilidade como um equilíbrio entre a liberdade, os limites e a participação social e a solidariedade e a compaixão. Para isso desenhamos programas de duas semanas de vida em comum, em lugares rurais, onde os jovens têm que cumprir tarefas de cuidado com a terra, responsabilidades comunitárias e períodos de reflexão individual e coletiva.

Também entendemos como importante as experiências de intercâmbio cultural, nas quais os jovens possam experimentar a vida em outras culturas e em outros idiomas, de maneira a valorizar as diferenças ao invés de julgá-las e enxergar a civilização como um todo. Para isso desenhamos disciplinas formais de interculturalidade e oferecemos

Por último gostaria de mencionar que o "grande trabalho", como o chamou Thomas Berry, na etapa dos últimos anos da adolescência, deve considerar o estudo da Terra e dos seres vivos como um todo (ciências biológicas), estudos relacionados com o pro-

que percebe o planeta como um Todo e no qual cada coisa e cada pessoa é parte viva do que chamamos a civilização planetária, onde cada um é chamado a fazer a sua parte na construção dinâmica do mundo em que vivemos, dando sua melhor contribuição.

Foto: Acervo Pessoal



Edite Barbosa foi Diretora Acadêmica do Colegio Huelquén Montessori em Santiago de 2004 a 2011. O Colégio Huelquén Montessori abarca a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e tem mais de 20 anos de trajetória. A sócia fundadora do colégio é Elena Young, reconhecida internacionalmente como autoridade no tema da educação Montessori. A partir de 2012 Edite é diretora de educação e relações colaborativas da Fundación Punto-Zero, Putaendo, Chile.

E-mail: ebarbosa@puntozerofoundation.org

Crianças difíceis na escola



Foto: Pixabay.com

Por Maria Irene Maluf

Todas as crianças saudáveis podem, vez ou outra, extravasar de modo mais exuberante seus sentimentos e emoções, em demonstrações de extrema alegria ou mau humor, doçura ou irritabilidade, reações desproporcionais que desaparecem com a interferência de um adulto e diminuem com a idade. Essas "tempestades" emocionais não acontecem sem causa (ainda que não aparente) e nem são súbitas, repetitivas, com perda de autoestima e de entusiasmo, por exemplo.

Ocorre que o contato com o mundo gera desde cedo a *afetividade*, ou seja, a capacidade de experimentar emoções e sentimentos. É a educação dada pela família e pela escola no dia a dia, que vai ensinando a criança a controlar seu comportamento, a canalizar sua energia e suas emoções, nomeando-as, tornando-as elementos

compreensíveis racionalmente, para que possa agir de modo cada vez mais equilibrado.

É sabido que todos os fatos vivenciados pelo ser humano e que são percebidos por seu sistema nervoso, assim como os processos intelectuais decorrentes, são acompanhados da afetividade. Esta pode variar de acordo com os sentimentos presentes na consciência em um determinado momento, gerando diferentes estados de *humor*. O humor varia naturalmente nas pessoas de acordo com circunstâncias internas (fatores biológicos individuais) e externas (do meio ambiente) vivenciadas a cada momento, mas dentro de um certo padrão comportamental, típico de cada um e limitado ao que é adequado socialmente.

As dificuldades e os transtornos de aprendizagem

que uma parcela significativa de nossas crianças apresenta, não interferem apenas no processo de aquisição de conhecimentos, mas prejudicam a aquisição das diferentes habilidades indispensáveis à vida diária, como aqueles domínios que levam as crianças a desenvolverem a autonomia social. Mas, em geral, uma vez diagnosticados devidamente e realizadas as intervenções necessárias, os prejuízos são minimizados e a vida acadêmica, pessoal, familiar e social nada sofrem.

Entretanto, dificuldades constantes enfrentadas na escolaridade, mal avaliadas e não tratadas, podem precipitar o aparecimento ou o agravamento de problemas emocionais, comportamentais e da aquisição longitudinal de conhecimentos.

Assim também transtornos psiquiátricos podem aparecer durante o desenvolvimento da criança e como alguns deles podem ocasionar dificuldades marcantes de aprendizagem, como é o caso do Transtorno Bipolar (THB), existe o risco dessas crianças passarem despercebidas entre as demais com problemas de aprendizagem e comportamento, sem receberem os cuidados específicos necessários, por desconhecimento ou negligência dos adultos.

Transtorno de Humor Bipolar (THB) é uma desordem cerebral crônica, de componente genético, que causa, sem qualquer motivo aparente, alterações intensas, súbitas e alternadas de humor, muito mais exuberantes do que as pessoas saudáveis apresentam, com episódios que vão da tristeza, da perda da autoestima a momentos de irritabilidade, alegria exuberante, entusiasmo exagerado, etc.

A Psiquiatria da Infância e da Adolescência é uma especialidade relativamente recente. Data de 1938 o aparecimento da primeira cátedra na Universidade de Paris.

Por muito tempo julgou-se que crianças pré-escolares não pudessem ser portadoras de problemas psiquiátricos. Hoje, distúrbios como o autismo,

“
É a educação
dada pela família
e pela escola no
dia a dia, que
vai ensinando
a criança a
controlar seu
comportamento.”

o TDAH e Bipolaridade entre outros, são identificados já no pré-escolar. Inclusive, a publicação recente de muitos estudos tem demonstrado que o Transtorno Bipolar com início na infância e adolescência não é tão raro como se supunha.

Os sintomas do THB acarretam prejuízos no funcionamento global dos jovens e comprometimentos familiares: apresentam um risco maior para abuso de drogas, envolvimento com problemas legais, comportamento suicida, automutilação, dificuldades nas relações sociais e acadêmicas, entre outros.

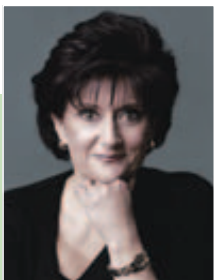
A aprendizagem depende de fatores orgânicos, biológicos, emocionais e sociais. O THB, pela oscilação do humor ou afetividade que o caracteriza, acarreta geralmente perdas substanciais na vida acadêmica: na infância, a depressão normalmente vem associada a problemas de comportamento e de rendimento escolar, além de déficit no repertório de estratégias de aprendizagem, ocasionando um prejuízo no funcionamento psicossocial (White, 1989; Cole, 1990; Harrington, 1993; Anderson & McGree, 1994).

O prejuízo cognitivo também é frequente no Transtorno Bipolar de início precoce. Os sintomas depressivos e um desempenho deficiente da Função Executiva prognosticam um funcionamento psicossocial empobrecido e que requer cuidados especiais.

A comorbidade com outros transtornos, como o TDAH, aumenta ainda mais os problemas escolares, já que as dificuldades relacionadas à função executiva não permitem que uma melhora funcional acompanhe a melhora clínica. A interferência de uma equipe multidisciplinar que atenda aos vários aspectos prejudicados torna-se indispensável.

Juntamente ao tratamento psiquiátrico, o acompanhamento psicopedagógico atua na melhoria das condições de aprendizagem, viabilizando a recuperação da autoestima, da motivação, do desejo de aprender, da adequação social e a possibilidade do desenvolvimento da autonomia pessoal.

Foto: J. R. Duran



Maria Irene Maluf é Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial e Neuroaprendizagem. É editora da revista Psicopedagogia da ABPp, Coordenadora do Núcleo Sul/Sudeste do Curso de Especialização em Neuroaprendizagem, Transtornos do Aprender e Psicopedagogia – Instituto Saber/Núcleo de Estudos em Psicopedagogia e Neuroaprendizagem/FTP.
www.irenemaluf.com.br – E-mail: irenemaluf@uol.com.br

APROXIMAÇÕES ENTRE MÉTODO *Montessori e Psicodrama*

Por Fabiane Silveira Martins

Este artigo apresenta como objetivo ressaltar o grandioso valor do método desenvolvido por Maria Montessori (a partir de 1907) e relacioná-lo com o Psicodrama, legado deixado por Jacob Levy Moreno (a partir de 1921), sendo que ambos exaltam a nobreza do ser humano no que há de mais belo e profundo: o despertar de suas potencialidades.

Destaco aqui que a motivação que tenho para escrever este artigo vem da minha enorme satisfação com o método Montessori aplicado pelo Centro Educacional Menino Jesus – CEMJ, em Florianópolis, Santa Catarina, no qual minha filha de seis anos estuda. Há cinco anos tenho a grata oportunidade de vivenciar como tal método funciona, o que me deixou curiosa em conhecer mais sobre sua criadora e sua fundamentação teórica. A cada ano percebo o quanto o colégio é coerente em seu discurso, agindo e mostrando os caminhos de uma verdadeira **Educação como ciência da paz**. O meu contentamento com o desenvolvimento de minha filha dentro dessa proposta me fez relacionar os conteúdos e fundamentos usados por Maria Montessori aos de minha prática como psicóloga e professora universitária utilizando-me do Psicodrama e Psicodrama Pedagógico.

A beleza do método Montessori desvelava-se num crescente a cada ano que se passava: nas reuniões no início do ano com explicações sobre essa metodologia, nas

“

A proposta desenvolvida por Montessori mostra-se atual, nota-se por seu conceito de Educação cósmica.

”



Foto: www.montessoricentenary.org

apresentações de minha filha e seus colegas no teatro do colégio, no processo de alfabetização dela e da emoção vivida atualmente com uma pequena leitora fluente de seus livrinhos favoritos, e por fim, nas frases de Maria Montessori espalhadas nos corredores do Colégio.

No intuito de buscar aproximações entre as duas abordagens verifiquei que ambas buscam a integração dos aspectos intelectuais, afetivos e sociais do ser humano, reverenciam as diferenças individuais e possibilitam oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades. Elas ainda mobilizam para ação, promovem ricas experiências de vida, estimulam o crescimento e o desenvolvimento do ser humano para uma existência mais plena e integrada com a cultura, a arte, a música, a dança, com o mundo à sua volta, além disso, propiciam um ambiente acolhedor e permitem desvendar com alegria os mistérios da vida.

Evidencia-se com a orientação de Maria Montessori um método diferenciado de trabalho levado ao contexto educacional, algo que está expresso no lema do Centro Educacional Menino Jesus – CEMJ de Florianópolis: **Educando para a paz e o respeito à vida**. A proposta desenvolvida por Montessori mostra-se atual, nota-se por seu conceito de **Educação cósmica**, e por isso tantos países da Europa e América têm resgatado essa metodologia na sociedade contemporânea.

Jacob Levy Moreno buscou defender com a criação do Psicodrama a valorização do potencial criativo de todo ser humano e isso ocorreu numa época em que predominava o olhar para as doenças mentais causadas por disfunções ou repressões sexuais (MARTINS, 2005). Existem três aspectos principais que permitem compreender de maneira mais clara a concepção moreniana de homem. O primeiro deles é o que trata da dimensão individual, considerando-se a espontaneidade-criatividade. O segundo refere-se à compreensão do homem como um ser em relação: baseado no conceito do grupo-sujeito que é nutrido pela tele (termo utilizado em Psicodrama que poderia ser traduzido de maneira simples como empatia em mão dupla). O terceiro aspecto pertence ao nível pragmático: caracteriza-se pela atuação do homem por meio de seus papéis (PERAZZO, 1999).

Moreno sentiu-se atraído por investigar mais sobre a espontaneidade e a criatividade, a partir da convivência com as crianças nos parques e nas ruas de Viena. "Por trás da cena de contar histórias de fadas às crianças, eu estava tentando plantar as sementes de uma diminuta revolução criativa" (MORENO, 1997, p.52).

Destarte, os dois autores tiveram inspiração com as crianças, Moreno contava histórias para as crianças nas praças de Viena e Montessori realizou seus primeiros trabalhos com crianças deficientes em Roma.

Encontram-se aproximações quanto à importância das dimensões individual, social e pragmática. Na visão moreniana a dimensão individual compreende a manifestação da espontaneidade/criatividade; na metodologia montessoriana essas manifestações podem ser percebidas quando a criança trabalha sozinha, percebe seu próprio ritmo, desperta sua curiosidade para todos os aspectos do aprendizado, expressa o conhecimento de forma criativa, entre outras. Montessori prepara um ambiente, onde cada criança possa desenvolver espontaneidade,

iniciativa e a conquista de sua independência. A dimensão social é evidente na compreensão de um ser humano essencialmente social, um ser em relação, valorizando-se assim o vínculo afetivo entre as pessoas, promovendo a autoconfiança, o sentido do outro e a ajuda mútua. Ela se expressa no trabalho compartilhado tendo como base o vínculo afetivo, o respeito mútuo e o senso de responsabilidade e de cidadania. Ademais, percebe-se isso na procura por uma convivência harmoniosa e de consideração pelas individualidades, por ritmos diferentes e aspirações distintas de cada um. "Por ser social, o homem não cresce harmoniosamente sozinho: é no dar e receber que faz desencadear o seu potencial e o dos outros" (MACHADO, 1986). A dimensão pragmática se manifesta na ampliação e na qualidade dos papéis desempenhados, isso porque ambas procuram integrar corpo, alma e espírito.

Existe um **estímulo pelo método Montessori** e um **resgate pelo Psicodrama** por uma leveza no viver e conviver, pela busca do conhecimento sem rigidez, por comprometimento com o que se faz independente se é o estudo ou o trabalho, pelo estímulo para uma participação ativa no processo de aprendizagem e apreensão do mundo. Enfim, estímulo e resgate da nossa humanidade, da humildade, do respeito e zelo pelos outros, pela natureza e pelo mundo à nossa volta. É um processo que busca despertar o potencial (muitas vezes adormecido) para uma vida mais plena e feliz. Maria Montessori expressa em um de seus escritos: "[...] as nossas crianças têm o aspecto sereno de quem é feliz e a desenvoltura de quem se sente dono das próprias ações".

Para concluir, percebo que toda a riqueza e a potencialidade do método Montessori precisa ser cada vez mais transmitida à comunidade escolar que dela se vale: pais, professores, alunos e todo o corpo funcional para que assim, além de compreendido possa ser apoiado e ampliado seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MACHADO, Izaltina de Lourdes. Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1986.
- MARTINS, F. S. (2005). Mobilização das pessoas para a mudança organizacional possibilitada pelo psicodrama. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- MORENO, Jacob Levy. J. L. Moreno: autobiografia. Tradução Luiz Cuschnir. São Paulo: Saraiva, 1997.
- PERAZZO, Sérgio. Fragmentos de um olhar psicodramático. São Paulo: Ágora, 1999.



Foto: Acervo Pessoal

Fabiane Silveira Martins é Psicóloga, Psicodramatista e pós-doutora em Psicologia pela UFSC.
E-mail: fabianesmartins@gmail.com

ARTES

um olhar montessoriano



Foto: www.montessoricentenyang.org

Por Elizabeth Fassa

O trabalho com Artes é parte integral do sistema Montessori e é trabalhado a partir de seus pressupostos psicológicos, pedagógicos e metodológicos.

A partir da premissa psicológica de que a aprendizagem acontece pela atuação livre e organizada do sujeito no mundo, Montessori recomenda um ambiente preparado que disponibilize as diversas oportunidades de aprendizagem para que a criança escolha livremente sua atividade para aquele momento e possa operacionalizá-la de forma independente.

Para isso as atividades são organizadas em conjuntos completos, prontos para uso. Exemplificamos com recorte e colagem para demonstrar a organização.

Devem ser diversas bandejas de recorte: 1. diversos papéis com traçados que propõem a evolução do corte

classificados em escaninhos separados; 2. figuras grandes – animal, objeto, etc.; 3. moldes para traçar ao redor e recortar e o papel para desenhá-los; 4. papéis de cores sólidas e estampados para recortes de formas geométricas, rasgar manualmente com ou sem o apoio de régua (que deve estar junto); 5. folhas de revista, que devem ser destacadas da revista e estar limpas, sem amassados; quando uma folha for semiutilizada, a criança ao reorganizar o material decidirá entre um recorte regular para nova utilização ou descartar.

Colagem muitas vezes se relaciona com recorte e traçado, então, os recortes devem ser colocados próximos, mas é importante que exista um estoque de elementos para colagem devidamente organizados para que a criança não tenha que, forçosamente, primeiro buscá-los, pois isto implicaria em uma postergação que, em determinado

momento, poderia afastar a criança daquela atividade.

Os aspectos de Vida Prática em relação às diversas atividades são cuidadosamente trabalhados para o desenvolvimento da autonomia e da organização. A criança deve estar atenta à devolução da tesoura ao local adequado (não deve ter uma tesoura para cada exercício e muito menos uma para cada criança; em uma sala de 30 crianças, quatro tesouras são suficientes), juntar restos de papel; na colagem demonstra-se à criança a quantidade de cola adequada, onde colocar o trabalho para que os elementos fiquem no lugar até que a cola seque e como limpar adequadamente o pincel usado.

A proposta não é fazerem todos a mesma coisa ao mesmo tempo e é isto que possibilita a organização de uma bandeja para cada exercício, a disposição sistemática e atraente na estante e favorece a independência da criança.

As atividades na área de Artes envolvem dois aspectos – a execução e a apreciação – cada um com suas ati-

pamento de obras de um mesmo artista, familiarização com o trabalho de artistas relacionando o rótulo com o nome do artista à obra, conhecimento do nome da obra e do artista, escolas de arte e linhas de tempo. O conjunto completo é constituído de nove passos, sendo que os três primeiros são subdivididos em três níveis cada um. É um trabalho muito abrangente, previsto para crianças de três a nove anos, mas que pode ser utilizado mesmo por adultos que desejem aprofundar seu conhecimento na área.

Este material organizado em pastas de diferentes cores para cada passo fica em estante à disposição da criança e tem em si mesmo controle de erro, seja por serem pares idênticos, seja pela existência de cartões de controle (a obra com o nome do artista, por exemplo), de modo que a criança possa trabalhar de forma independente.

O material organizado por Aline Wolf é de grande valia, em função das obras escolhidas, mas não incluem arte brasileira, tem pouca arte latino-americana, por-



Foto: sxc.hu



A criança precisa "mexer" para aprender, para trabalhar sobre o material, observar, discriminar, comparar e concluir fazendo uma classificação.



vidades específicas, que são desenvolvidas paralelamente e que, naturalmente, vão se entrelaçando.

Aline Wolf estabeleceu uma proposta de trabalho, especificamente na área de apreciação da pintura, mas que pode ser transferida para outras áreas, como escultura ou arquitetura, que atende à exigência Montessori de sistematização.

A criança precisa "mexer" para aprender, para trabalhar sobre o material, observar, discriminar, comparar e concluir fazendo uma classificação. O material idealizado para a apreciação de artes plásticas por Aline Wolf é constituído por reproduções de obras de arte, em tamanho postal, organizados em conjuntos de complexidade crescente, que vai do pareamento de obras idênticas, passa pelo pareamento de obras relacionadas, pelo agru-

tamento de obras de um mesmo artista, familiarização com o trabalho de artistas relacionando o rótulo com o nome do artista à obra, conhecimento do nome da obra e do artista, escolas de arte e linhas de tempo. O conjunto completo é constituído de nove passos, sendo que os três primeiros são subdivididos em três níveis cada um. É um trabalho muito abrangente, previsto para crianças de três a nove anos, mas que pode ser utilizado mesmo por adultos que desejem aprofundar seu conhecimento na área.

Atualmente há muitas reproduções de obras *on line*, livres de direitos autorais, o que torna possível a constituição de uma coleção, mas a tarefa não é simples. A escolha precisa ser criteriosa, tanto pelos aspectos intrínsecos ao trabalho, qual o nível de similaridade ou diferença que deve existir entre os pares, por exemplo, como porque devemos ter a preocupação de não sobrecarregar a criança com o gosto do professor, mas procurar ter uma escolha que espelhe diversidade, sem abandonar aquelas obras óbvias como paradigma da cultura ocidental.

A música também é trabalhada de forma sistemati-



As atividades na área de Artes envolvem dois aspectos – a execução e a apreciação – cada um com suas atividades específicas, que são desenvolvidas paralelamente e que, naturalmente, vão se entrelaçando.



zada na proposta Montessori e, como nas Artes Plásticas, são trabalhadas execução e apreciação.

A educação do senso auditivo começa pela aprendizagem da discriminação entre ruídos e sons, especialmente enfatizada a partir do jogo do silêncio, no qual a criança aprende a restringir voluntariamente seus movimentos para perceber sons e ruídos causados pelo movimento. O jogo do silêncio proporciona à criança o desenvolvimento do autocontrole, da autossuperação, chegando em muitos momentos à vivência de meditação e ao senso de missão. O jogo, muitas vezes desenvolvido em grupo, proporciona sentimento de cumplicidade.

Na classe Montessori há diariamente exercícios que envolvem música, as crianças cantam, movem-se de acordo com ritmos propostos. No canto é trabalhada a linguagem, pois as letras da música são analisadas, cada frase é falada para que a criança realmente perceba as palavras que a compõe, para evitar que, por não entender claramente palavras pronunciadas no canto, substituam-nas por outras de som semelhante e com outro sentido, cantando sem saber o que estão dizendo. É importante que a criança compreenda o que está cantando.

As atividades com as caixas de rumores, seis pares de cilindros de madeira com conteúdos que produzem sons de baixa identidade, e com sinos, que produzem notas musicais, oportunizam discriminação minuciosa, o desenvolvimento da "sintonia fina", através de exercícios de classificação com pareamento e gradação dos

sons destes objetos. A estabilidade dos objetos, a variação de uma única qualidade, o som, permite a repetição da experiência que leva a sistematização do conhecimento.

A vantagem destes materiais, tanto caixas de rumores quanto sinos, sobre instrumentos musicais para esta faixa de desenvolvimento, é o fato dos sons serem individualizados; a criança pode fisicamente deslocar as notas e combiná-las de forma diferente e com este movimento criar sua própria composição.

A notação musical é trabalhada inicialmente com materiais manipuláveis, uma prancha de madeira com linhas, pequenas cartelas com as chaves musicais e discos para representar as notas. Assim, a criança pode organizar os sinos de acordo com sua composição, representá-los com o material manipulável, o que facilita fazer experimentos, e copiá-los para o papel quando considerar que quer "fixar" aquele ponto.

O programa de apreciação musical envolve escolha de obras que serão ouvidas com observação focada, estimulada pelo apontamento de situações e características. A obra não precisa ser ouvida ou analisada toda de uma vez e deve ser repetida para que a criança possa incorporar e sistematizar o conhecimento. O desafio do professor é a seleção das obras para apreciação.

A organização Montessori destas áreas contribui de forma importante para o domínio do conhecimento, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e a construção da personalidade autônoma.



Elizabeth Fassa é Psicóloga e Psicopedagoga, Especialista em Psicopedagogia – Universidade Federal de Pelotas/ UFPEL, Especialista em História das Artes Plásticas – Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Especialista em Psicologia Piagetiana – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Mestre em Educação Montessori pelo Endicott College – MA – US. Participou da criação e desenvolvimento e é coordenadora pedagógica do Curso de Especialização em Saúde da Família da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, fundamentando o projeto político pedagógico do curso na pedagogia Montessori. Presta consultoria e realiza palestras para escolas e outras instituições sobre processo de aprendizagem a partir de uma perspectiva Montessori.

E-mail: elizabeth.fassa@gmail.com

Emoção:

NEUROCIÊNCIA & MÉTODO MONTESSORI

Por Simone Viterbo Tartuce

*Aprendizado ideal: com a cabeça, o coração e as mãos.
Pestalozzi*

Hoje, na esfera mundial educacional, encontramos pesquisas que ampliam o conhecimento sobre o processo de aprendizagem quanto à organização morfológica e funcional do cérebro – a contribuição da neurociência para a educação. Estes estudos legitimam a teoria educacional de **Maria Montessori**.

A aprendizagem é um processo complexo, onde o cérebro reage aos estímulos do ambiente, e ativa as ligações entre os neurônios (sinapses). A cada novo estímulo, isto é, a cada repetição de um comportamento que queremos que seja assimilado, nossos circuitos processam as informações recebidas para depois serem consolidadas.

A complexidade atingida pelo sistema nervoso humano reflete capacidade que tem de resolver problemas (que resultou na maioria das nossas invenções), e de aprender e de questionar o ambiente. Possibilitou a aquisição de todo conhecimento já adquirido pelo homem. No entanto, ainda não conseguimos entender ou justificar muitos dos nossos comportamentos (TEIXEIRA, 2011).

A neurociência revelou o que desconhecíamos sobre o momento da aprendizagem: o cérebro é matricial no processo do aprender. As regiões, os lobos, os sulcos, as reentrâncias nele contidos têm cada uma uma função e importância próprias, num trabalho em conjunto de interação e interdependência.

Através do cérebro tomamos consciência das informações que chegam pelos órgãos dos sentidos. Então, processamos tais informações e as comparamos com nossas vivências e expectativas. De acordo com Cosenza (2011), Hipócrates já afirmava que, por meio do cérebro, sentimos tristeza ou alegria, somos capazes de aprender ou de modificar comportamentos à medida que vivemos.

A aprendizagem, portanto, diz respeito à capacidade e à possibilidade que o indivíduo tem de selecionar e perceber informações, conhecer, vivenciar, compreender, interpretar, associar, armazenar as informações oriundas do meio (DIAS, 2011). Em consonância com a afirmação de Dewey em relação à experiência, Dias (2011) acrescenta que o indivíduo é o autor do próprio conhecimento quando vive experiências com intenção, necessidade, motivação, funcionalidade e afeto.

A relação entre as habilidades que o indivíduo possui e os novos



Foto: www.montessoricentenary.org

conhecimentos e potencialidades adquiridos baseia-se nas funções neuropsicológicas de atenção, percepção e memória, que sustentam a aprendizagem entre outros fatores (DIAS, 2011).

A natureza das emoções é um dos temas mais antigos do pensamento ocidental, sendo tema em diferentes áreas do conhecimento como a arte, a religião, a filosofia e a ciência, desde tempos imemoriais. O avanço das neurociências possibilitou a construção de hipóteses que explicassem as emoções, em particular a partir dos estudos do sistema límbico (ESPERIDIÃO, 2007).

A relação complexa entre razão e emoção tornou-se tema recorrente entre os filósofos, como Baruch de Spinoza, que considerava as pulsões (*drives*) e motivações, emoções e sentimentos – o conjunto designado por ele como afetos – fundamentais para a humanidade. A alegria e a tristeza foram dois conceitos primordiais na tentativa de Spinoza de compreender os seres humanos, e de sugerir maneiras de a vida ser mais bem vivida (DAMÁSIO, 2009).

Razão e emoção – e de resto, a própria constituição orgânica – pertenciam a uma mesma natureza (ESPERIDIÃO, 2008).

A natureza das emoções e dos sentimentos e a relação entre o corpo e a mente, hoje tratados pela ciência, já faziam parte dos pensamentos de Spinoza:

Damásio surpreende-se com a visão de Spinoza sobre o processo de sentir, distinguindo com clareza o objeto do sentimento que ele inspi-

rava. Como explica (DAMÁSIO, 2007), a alegria era uma coisa e o objeto que a causava era outra. A sensação de alegria ou tristeza e a imagem dos objetos que as originavam iriam juntar-se na mente no final, mas num primeiro instante eram distintas. Spinoza havia descrito uma organização funcional que a ciência moderna está revelando como um fato: os organismos vivos são dotados de capacidade de reagir de maneira emocional a diferentes objetos e acontecimentos. A reação, a emoção no sentido literal do termo, é seguida por um sentimento. A sensação de prazer ou de dor são comportamentos necessários desse sentimento.

As pesquisas sobre os processos cognitivos e as emoções no cérebro tomaram grande impulso a partir dos séculos XVIII e XIX, com as descobertas e os trabalhos de Gall, Broca e Papez.

Franz Joseph Gall descreveu a morfologia do cérebro e das principais estruturas nervosas, o que facultou um significativo avanço na diferenciação das porções do cérebro. Pierre Paul Broca fez o primeiro mapeamento das funções cerebrais, e identificou o lobo límbico, que compreende um anel composto por um contínuo de estruturas corticais situadas na face medial e inferior do cérebro.

De mera questão filosófica os estudos estenderam-se para outras áreas das ciências, como a psicologia, a psicanálise e a biologia. Na segunda metade do século XIX e no início do século XX, foram propostas as primeiras teorias neuropsicológicas das emoções. De acordo com Esperidião (2008), o que mais marcou o período foi o interesse científico voltado para os processos cognitivos, os quais incluem a aquisição de conhecimento, o raciocínio e a memória. Foi uma época denominada "Revolução Cognitiva", em que as investigações conduziram à proposição dos mecanismos envolvidos na percepção, atenção e memória (ESPERIDIÃO, 2008).

O método de educação de Maria Montessori (1870-1952) está baseado no desenvolvimento psíquico da criança normal, apesar de, no início, ter trabalhado com crianças com necessidades educativas especiais. Diferente de como todo adulto olha uma criança, Montessori a via como o pivô da educação, uma joia escondida em um diamante bruto envolto em terra.

A pedagogia Montessoriana considera, acima de tudo, o desenvolvimento psicológico da criança no que diz respeito às manifestações comportamentais desde o nascimento. Montessori elaborou a metodologia baseada na necessidade que a criança tem de ser exposta a cuidados que lhe favoreçam o desenvolvimento espiritual, o psíquico e o físico. A criança se move sem parar, mas a harmonização da ação com o espírito só se dá aos poucos (Machado, 1986).

Os estágios de desenvolvimento da criança, denominados períodos sensíveis, são momentos de aquisição de habilidades ou de formas de comportamento, manifestações temporárias que resultam em certas características. Uma vez desenvolvidas, a sensibilidade a essas características diminui. Como afirma Machado (1986), cada etapa é precedida por outra. A deficiência em uma delas acarretará em prejuízos posteriores, comprometendo todo o processo.

O desenvolvimento está vinculado com o que Montessori deno-

minou mente absorvente. De 0 a 3 anos, a criança age com a mente absorvente inconsciente, e de 3 a 6 anos ela age com a mente absorvente consciente.

A mente absorvente inconsciente é o período criativo da inteligência, do qual não lembramos mais tarde, mas cujos hábitos e costumes interiorizamos. Aprende-se a linguagem pelo olhar, pelo sorriso, pelos sons balbuciados, pelas gesticulações e pelo falar. Desenvolve-se o equilíbrio, aprende-se a se situar e a andar. A transição da mente absorvente inconsciente para a mente absorvente consciente ocorre, sobretudo, pelo trabalho das mãos e pela verbalização (MACHADO, 1986).

No primeiro período da mente absorvente, de 0 a 6 anos, a criança está preparada para as particularidades, para a ordem, para o movimento e para a elaboração remota da leitura, da escrita e da matemática. Para lhe assegurar um processo prazeroso, progressivo e natural de assimilação, é necessário contar com as condições facilitadoras de tais capacidades. Por isso, não se pode impor prazos rígidos para o início da aprendizagem (MACHADO, 1986).

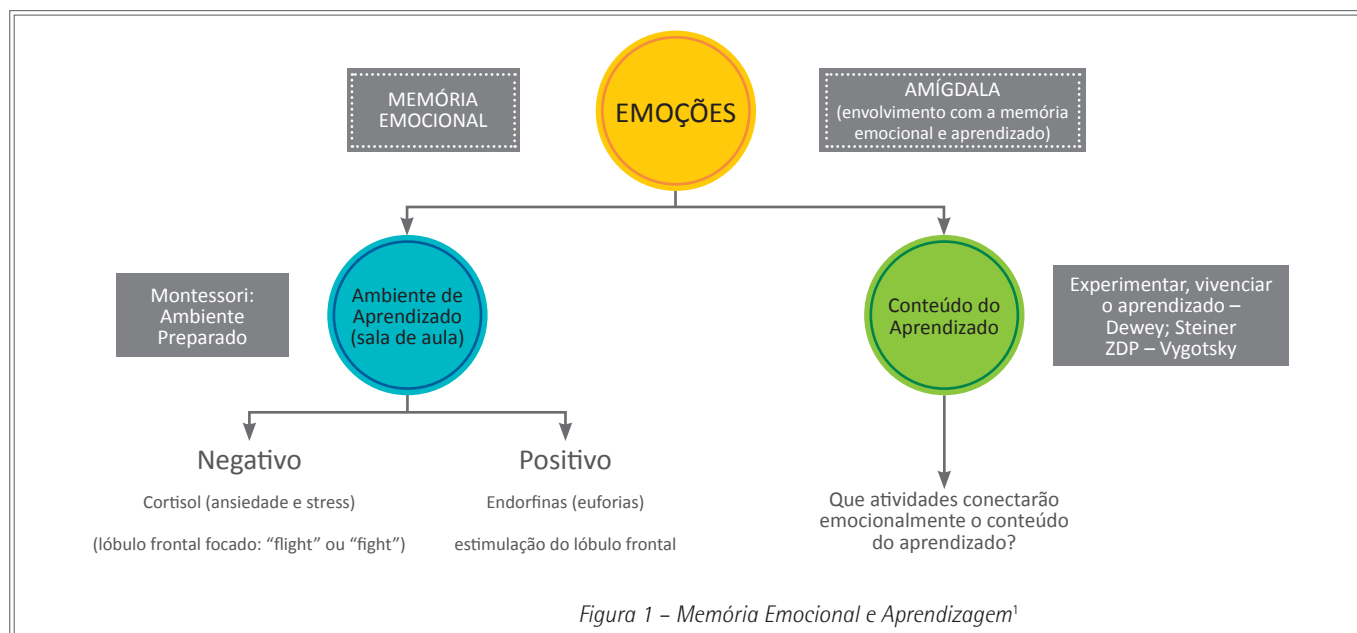
Froebel alega que a formação e o desenvolvimento da criança acontecem graças à interação que ela tem com o mundo exterior. Porém, para que seja uma relação eficaz, é necessário que ela, criança, seja tocada no mundo interior. Essa condição ele chamou de interiorização: o recebimento de conhecimento do mundo exterior, transferindo-o para o interior, obedecendo sempre uma sequência que evolui do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido (ARCE, 2002).

Sabe-se, como afirma Machado (1986), a concepção de educação é para a vida, ou seja, ir de encontro com as necessidades do desenvolvimento da criança proporcionando a ela condições exigidas para a satisfação de suas habilidades, conceito que concatena com o que Montessori denominou de Mente Absorvente.

Do ponto de vista neurobiológico, acredita-se que as emoções estão intrinsecamente ligadas ao processo de memorização de experiências, seja de forma positiva ou negativa e, portanto, parte integrante do processo de aprendizagem. Segundo Izquierdo (2011), os estados de ânimo, as emoções, o nível de alerta, a ansiedade e o estresse modulam fortemente as memórias.

As emoções oferecem respostas periféricas de ordem externas (estado de alerta, inquietação, dilatação da pupila, sudorese, lacrimejamento, alteração da expressão facial, etc.) e de ordem internas (sensação de coração disparado, frio na barriga, nó na garganta, etc.), suscitando o que se chama de sentimento emocional e quando identificado estas emoções (ódio, amor, ciúme, medo, etc.) denomina-se consciência emocional.

O núcleo-chave na modulação das memórias é a região da amígdala. Essa estrutura envia fibras ao córtex entorrinal e diretamente ao hipocampo, através das quais processa seu papel modulador, Izquierdo (2011). Trata-se de um centro coordenador que dispara comandos que interferem em diversos sistemas (neurovegetativo, neuroendocrinológico, etc.), regulando a interação do indivíduo com o ambiente.



Na interação da amígdala com o hipocampo e com o córtex cerebral encontra-se a relação direta com a aprendizagem, por estarem transversalmente ligadas à aquisição da memória. As experiências vividas, coloridas pela emoção, são registradas no córtex cerebral e posteriormente requeridas, para as mais diferentes aprendizagens, ao longo da vida do indivíduo (figura 1).

Motivação é um outro importante quesito que envolve os processos cognitivos e de aprendizagem, ela leva o indivíduo a repetir ações que foram capazes de obter recompensa no passado ou a procurar situações semelhantes que tenham chance de proporcionar satisfação desejada no futuro.

Acredita-se, como afirma Froebel, "Nada vem sem uma luta". E a primeira ação está em nos conhecer como adultos educadores e fazer uma contínua reflexão do nosso exercício, buscando alternativas e conhecimentos que somem na nossa práxis educativa.

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofre em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1959, p. 153).



Foto: Acervo Pessoal

Simone Viterbo Tartuce é graduada em Pedagogia, Mestre em Habitação Planejamento e Tecnologia pelo IPT, graduada em Arquitetura e Urbanismo, Artes Plásticas, em Tecnologia da Construção Civil – Tecnóloga, especialista em neuroaprendizagem e psicopedagogia. Faz parte do Grupo de estudos CIEI – Contextos Integrados Educação Infantil, da Faculdade de Educação da USP. É diretora da Usina Pedagógica – Área de Educação, atuando principalmente nas áreas de arte, educação, psicopedagogia.
E-mail: simone@usinapedagogica.com.br

¹ Esquema elaborado a partir das anotações de aula Prof. Dr. Marcelo Gomes (aula ministrada dia 16/06/2012) – curso de neuroaprendizagem com grifos meus (Simone Tartuce) – Instituto Saber – núcleo São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAMÁSIO, Antônio. Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos. Ed. Cia das Letras, São Paulo, 2004.
- DEWEY, John. Experiência e Educação. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ, 2010.
- IZQUIERDO, Iván. Memória; 2ª edição revisada e ampliada Porto Alegre: Ed. Artmed, 2011.
- KANDEL, Eric R. Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente. Ed. Cia das Letras, São Paulo, 2009.
- LAGOA, Vera. Estudo do sistema Montessori: Fundamentado na análise experimental do comportamento. Ed. Ação, São Paulo, 1981.
- MONTESSORI, Maria. The Absorbent Mind. Ed. Madras: Theosophical Publishing House, 1995.
- MONTESSORI, Maria. Dr. Montessori's Own Handbook. New York: Frederick A. Stokes Company, 2013.
- MONTESSORI, Maria. The Secret of Childhood. New York: Longmans, Green, 1982.
- TEIXEIRA, Isabel Ribeiro do Valle. Uma abordagem biológica do desenvolvimento do cérebro, da inteligência e da aprendizagem. In Temas multidisciplinares de Neuropsicologia e aprendizagem – Ed. Novo Conceito, Ribeirão Preto, 2011.

Literatura e Vida

Por Nílson José Machado

1 – A GÊNESE SEGUNDO ITALO CALVINO

Em *As cosmológicas*, Calvino propõe com argúcia e ironia uma interessante cosmologia. O Universo seria fruto de um contínuo jogo em que um ser de nome impronunciável (Qfwfq) perscruta o futuro e aposta na novidade, na transformação, contra o acomodado (k)YK, o decano, que representa o passado, a inércia, a falta de imaginação. Na origem, ambos abdicam dos números inteiros, considerados muito complicados, e recorrem apenas aos números e π , os mais "simples", que representariam a variação e a constância, a transformação e a equidistância, respectivamente. A lógica da criação do mundo e da vida não teria por base cadeias de 0 e 1, tudo ou nada, ser ou não ser, mas seria binária em outro sentido, fundada em séries de pares retroações/ações, contrações gravitacionais e expansões/explosões nucleares.

Um dos aspectos mais instigantes de tal cosmologia é a caracterização do presente como uma bolha homogênea em que convivem harmoniosamente o passado e o futuro, a conservação e a transformação.

2 – LYA LUFT, AMARTYA SEN E A RIQUEZA DO MUNDO

Eis um exercício de matemática simples e cruel: a soma dos PIBs de todos os países do mundo totaliza algo em torno de 60 trilhões de dólares (dados de 2010); dividindo-se tal soma pela população mundial (quase 7 bilhões em 2011), obtemos uma renda *per capita* de mais de 8500 dólares. Em média, o mundo vai bem, mas a riqueza do mundo é cada vez mais mal distribuída.

A riqueza do mundo (2011) é o título de um livro de ensaios breves de Lya Luft. Em um deles, a contabilidade acima é examinada com sensibilidade poética e acuidade política. Como a criança da fábula, ela pergunta: *A riqueza do mundo não é para manter vivas e dignas as pessoas?*

Há mais de uma década, o indiano Amartya Sen já anunciara: os problemas da economia mundial decorrem de uma perversa inversão: em vez de meio para a promoção da liberdade das pessoas, o desenvolvimento tornou-se um fim em si mesmo.

As consequências são inevitáveis: afinal, matar a metade da população dobra o PIB *per capita*, com a mesma produção; ou não?

3 – DESCARTES, WITTGENSTEIN, LISPECTOR

No senso comum, buscamos a clareza e o controle da incerteza. No mais das vezes, no entanto, alimentamo-nos da ambiguidade e vivemos em zonas nebulosas.

Descartes, um cânone da filosofia ocidental, recomenda explicitamente que não devemos aceitar senão juízos claros e distintos, solidários com as premissas da lógica formal.

O jovem Wittgenstein, em sua rebeldia, põe em evidência os limites da linguagem e resigna-se diante do inefável: "o que não se pode falar, deve-se calar".

Mas a ambiguidade e a incerteza persistem, mesmo no âmbito da ciência elaborada. Se Newton tivesse ouvido o conselho de Descartes, não ousando ir além de suas ideias claras e distintas, o Cálculo Diferencial não teria sido criado.

Nas coisas da vida, talvez Clarice Lispector tenha mais a nos dizer do que a ciência e a filosofia. Em *Aprendendo a viver*, ela escreve: "Se uma pessoa fizesse apenas o que entende, jamais avançaria um passo".

O fato é que não se pode viver seguro de tudo e clareza demais também pode cegar.

4 – ORDEM, DESORDEM, GOETHE E BACON

As normas instituem a vida civilizada. A autonomia pressupõe o respeito a leis que fizemos, ou que fizemos nossas, por achá-las justas. Para Octávio Paz, "a liberdade consiste na escolha da necessidade". Não existe liberdade sem ordenamento jurídico. Sem o direito, a liberdade cede lugar à lei do mais forte.

Goethe desafiou o discurso politicamente correto ao afirmar que "qualquer ordem é melhor que o caos". Críticos viram em suas palavras certa tolerância com a tirania, mas nelas pode ser vista uma declaração nítida da necessidade das leis. Leis podem ser modificadas ou mesmo revogadas, mas isso exige procedimentos consentâneos com o ordenamento político. E não pode prescindir de paciência cívica, sem a qual o livre-arbítrio corrompe-se em arbitrariedade.

Bacon foi mais bem entendido ao registrar que "a verdade nasce do erro mais facilmente do que da confusão". A máxima baconiana, no entanto, também pode ser vista como o elogio da vida política na busca das transformações necessárias.

Foto: Gustavo Morita



Nílson José Machado é professor titular da Faculdade de Educação da USP, onde também coordena dois grupos de estudo de frequência livre: os Seminários de Estudo em Epistemologia e Didática – SEED, e os Seminários de Ensino de Matemática – SEMA. É autor de diversos livros, entre eles *Educação – Microensaios em mil toques* (volumes I, II e III, pela Editora Escrituras). www.nilsonjosemachado.net

CURSO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PASSO A PASSO

**Desenvolvendo habilidades e competências da
língua escrita**

Por Sandra Bozza

- I – INTRODUÇÃO: O QUE É NECESSÁRIO PARA SER UM BOM ALFABETIZADOR
- II – COMO INICIAR: A CRIANÇA, O ENCANTAMENTO E O MUNDO DA ESCRITA
- III – ESCREVER PARA SER LIDO: A PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA

IV – FUNÇÕES DA ESCRITA: SUA IMPORTÂNCIA E SEUS USOS

- V – SISTEMA GRÁFICO: COMO SE ORGANIZA NOSSA LÍNGUA
- VI – USO, REFLEXÃO E USO: DO TEXTO À LETRA
- VII – COMO SISTEMATIZAR: O TRABALHO COM TEXTOS
- VIII – AVALIAÇÃO

Foto: Ana Claudia - Sinepe/CE



Sandra Bozza é professora da Rede Municipal de Curitiba desde 1974. Professora de pós-graduação em Metodologia de Língua Portuguesa, Linguística, Literatura Infantil e Letramento e Práticas Alfabetizadoras. Além de atuar na formação de professores, assessora sistematicamente instituições públicas e privadas e presta consultoria técnica e pedagógica para empresas e instituições educacionais, na elaboração de propostas curriculares, projetos políticos, grades temáticas e curriculares.

Site: www.sandrabozza.com.br

E-mail: sanbozza@gmail.com



Curso livre a distância
Duração total: 100 horas
Certificação: Educação Presente
www.educacaopresente.com.br



Assinantes ativos da Direcional Educador têm direito ao certificado do curso, após envio e correção da avaliação. Cada assinatura dá direito a um certificado emitido em nome do assinante.

MÓDULO IV:

Funções da escrita: sua importância e seus usos

Na concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano que embasa tudo o que aqui é afirmado, do primeiro ao último módulo, há um pressuposto que requer maior atenção: **ninguém aprende sozinho e ninguém aprende o que não tem significação**. É por conceber assim a aprendizagem da leitura e da escrita que este módulo antecede as práticas, os conteúdos e as sequências didáticas do próximo módulo.

Assim, ter clareza e mediar adequadamente a importância e os usos da escrita é uma condição básica para o sucesso da aquisição da língua escrita.

Embora seja mais utilizada na função de comunicação, a escrita tem outros e importantes usos em nossa sociedade. Na verdade, historicamente, essa seria a segunda forma que os humanos a utilizaram para suprir suas necessidades. Antes de servir para a

interação entre os sujeitos, com a função de **comunicação**, a escrita foi criada para registrar maior quantidade de informações, isto é, a partir da criação da escrita, a memória humana não tinha a responsabilidade única de guardar fatos e informações. Isso poderia ser feito por aqueles que dominassem as técnicas da linguagem escrita e, assim, poderiam deixar liberados os campos da memória cognitiva para o registro de novos e sucessivos conhecimentos que iam sendo adquiridos. Por esse motivo chamamos essa função de **registro auxiliar da memória**.

No decorrer do tempo, os usos e funções da escrita foram se ampliando e hoje poderiam ser assim classificados:

“Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.”

Magda Soares

REGISTRO	COMUNICAÇÃO	ORGANIZAÇÃO	LAZER
Agendas	Matérias de revistas, jornais, livros...	Listas em geral	Literatura
Agenda telefônica		Placas de setorização	Quadrinhos
Diários	Cartas, SMS, bilhetes, comunicados	Etiquetas	Palavras cruzadas
Receita culinária	Postagens virtuais	Crachás	Caça palavras
Receita médica	Manuais escolares	...	Criptogramas
Esquemas	Manuais de instrução de uso		Jogos de lógica
Quadros sinópticos			...
Resumos	Bulas de remédios		
Atas	Leis		
...	Relatórios e pareceres		
	Entrevistas		
	Formulários		
	Convocações		
	Telegramas		
	Apresentações acadêmicas		
	Divulgações científicas		
	Publicidade		
	...		



Refletir sobre esses usos e garantir que os alunos percebam, reconheçam e compreendam sua importância é o primeiro passo para que desejem, realmente, aprender a ler e a escrever. Se a palavra convence, o exemplo arrasta, já foi escrito aqui. Todavia, se houver uma mediação competente, bem reflexiva, onde meninos e meninas possam observar, localizar, identificar e utilizar esses materiais escritos, percebendo sua importância para cada função, o letramento estará tendo uma base que se refletirá em todas as instâncias futuras de ensino.

Para tanto, cabe à escola planejar e desenvolver práticas em que isso se evidencie. Nossa sociedade está mergulhada no mundo da escrita porque é organizada, em sua maior parte, através e a partir da escrita. É comum, na Educação Infantil e nas classes de Alfabetização, o trabalho com os crachás. Muitas já estão aproveitando esse momento para refletir sobre a função de **organização**, pois, apenas solicitar que as crianças tragam a certidão de nascimento para perceber seu nome enquanto cidadão não as esclarece sobre a importância e a função daquele documento escrito. Da mesma forma, apenas colocar etiquetas nos materiais de uso comum em sala (potes, caixas, pilhas, cestos,

baús, cantinhos), não garante que as crianças percebam a importância e a especificidade daquele uso da escrita organizando o cotidiano escolar. Para que compreendam e iniciem o estabelecimento de relações entre a escrita e seus diferentes usos é de suma importância chamar a atenção para aquela **função** organizacional da língua escrita. O trabalho com os rótulos oferece a mesma possibilidade: se está escrito o conteúdo de uma caixa ou de uma lata, não precisamos abri-las para utilizar o que há dentro. Só precisará abrir um pote, uma embalagem ou um baú etiquetado aquele que não souber ler. Por isso, quanto antes se aprende a ler, mais depressa se alcança a autonomia na vida cotidiana.

Parecem questões simples e sabe-se que muitos educadores já produzem muito bem deste jeito, mas ainda há que se insistir neste pressuposto metodológico: só desejamos aprender o que nos é útil, interessante, o que nos dá prazer ou facilita nossa vida. Se acreditamos que o prazer e o desejo devem permear todo processo de aprendizagem, não podemos nos imiscuir de realizar uma mediação consciente sobre esta questão.

Por outro lado, a escola, o bairro, a vila, a casa podem ter muita situação de escrita

Sair de sala e vivenciar espaços onde a escrita é utilizada e comparar seus usos pode alfabetizar crianças bem carentes e até aquelas que não sofrem a privação cultural da escrita, pois isso pode clarear para cada aluno ou aluna que eles também já conhecem muito a respeito do mundo da escrita.

O que determina a aquisição do conhecimento é o fazer, utilizar, perceber a escrita em situações funcionais.

organizando a comunidade que ali frequenta. Sair de sala e vivenciar espaços onde a escrita é utilizada e comparar seus usos pode alfabetizar crianças bem carentes e até aquelas que não sofrem a privação cultural da escrita, pois isso pode clarear para cada aluno ou aluna que eles também já conhecem muito a respeito do mundo da escrita. Sempre isso serve de referencial para a construção de novas relações gráficas e sonoras.

Além dessa constatação *in loco*, a utilização da escrita enquanto possibilidade de **comunicação**, como já foi citada no módulo sobre produção coletiva, antecipa o processo de construção do mais complexo conceito que precisa ser construído **pelo** alfabetizando: **tudo o que falo e o que penso pode ser registrado através da escrita e poderá vencer a distância e o tempo.**

Reside aí a importância da produção coletiva! Ao perceber que suas ideias, sentimentos e informações podem alcançar destinos mais dilatados e um número maior de interlocutores, o aprendiz, além de se familiarizar com as normas da escrita, acelera sua forma de conceber as duas formas de linguagem (oral e escrita) e sabe que tem a possibilidade de utilizar as duas, desde que os contextos assim o permitam.

Assim, quanto mais interlocução com o mundo através da escrita, maior possibilidade de aprendizagem. Por isso, o texto coletivo pode ter como interlocutor:

- **outras turmas da escola**
- **a família**
- **o mural de sala de aula**
- **o mural da escola**
- **o jornal da escola**
- **periódicos**
- **o jornal da cidade ou do estado**
- **revistas de circulação semanal** (Veja, Época, Isto É...)
- **revistas de caráter científico e tecnológico** (Superinteressante, Globo Ciência, Os Caminhos da Terra...)

- **revistas dirigidas ao público infantil** (Mundo Estranho, Gibis Turma da Mônica, Gibis Disney, Recreio, Abelhudos, Ciência Hoje das Crianças...)
- **a direção da escola**
- **a equipe pedagógica**
- **autoridades locais**
- **ídolos artísticos e esportistas**
- **amigos**
- **autores de obras infantis**
- **programas de TV**
- **autores de livros didáticos**

Além das possibilidades de uso arroladas, a escrita oferece também a possibilidade de **lazer**. A literatura, fonte inesgotável de prazer, emoção e deleite não é a única forma de diversão. Há que se considerar que os jogos escritos são fonte de enriquecimento e desenvolvimento preciosos.

Por essa razão, propor brincadeiras e jogos que envolvam a escrita é um direito da criança e um dever do educador. A força é um dos mais utilizados e sempre dá resultados interessantes. Mas não podemos nos esquecer das adivinhas, caça-palavras, criptogramas, quadrinhas, stop, rimas, palavras cruzadas, cartas enigmáticas e tantos outros passatempos que a escrita permite.

Como esperamos ter ficado claro, não basta falar sobre **onde** e **quando** se utiliza a escrita. É imprescindível que se experimentem situações de escrita com as crianças e que se reflita intensamente sobre sua importância em cada uma de suas funções. Isso deve ocorrer antes e durante todo o processo de alfabetização. É a isso que chamamos de viver em letramento ou trabalhar com a literacia. O discurso tem pouco efeito sobre as pessoas. O que determina a aquisição do conhecimento é o fazer, utilizar, perceber a escrita em situações funcionais, pois, como preconiza Mempo Giardinelli *O que se busca é semear o desejo de ler e estimular todas as práticas de leitura.*

PARA SABER MAIS, LEIA:

KLEIMAN, Ângela B. (org), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar*. In: *Letramento: significado e tendências*. (orgs.) Maria Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, WAK, 2004.

ROJO, Rosane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Párola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.



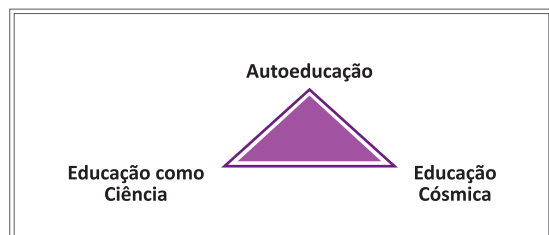
PORTFÓLIOS DE *Aprendizagem*

Por Maria de Fatima Cortez

Tanto já se falou sobre os benefícios da Avaliação por meio dos Portfólios. Tantos são os recursos teóricos disponíveis em meios digitais, livros e publicações especializadas. Então, o que este artigo pode trazer de novo? Aquilo que ocupa tanto tempo do professor: trazer as ideias para o campo da prática em sala de aula!

Reconheço que esta não é uma tarefa fácil, muito menos rápida. Mas se nos apropriarmos da certeza que um Portfólio de Aprendizagem corresponde a uma Assinatura Cognitiva, sua propriedade se torna indiscutível.

Maria Montessori sempre sustentou não ter inventado um método pedagógico; dizia que somente aplicou as leis da natureza à existência das crianças na Escola, o que a permitiu observar o despertar de suas características físicas e emocionais. Assim entendendo a Educação, a Dr^a Montessori estruturou as vias para a aprendizagem de forma a atender sua Filosofia, que pode ser expressa por uma tríade:

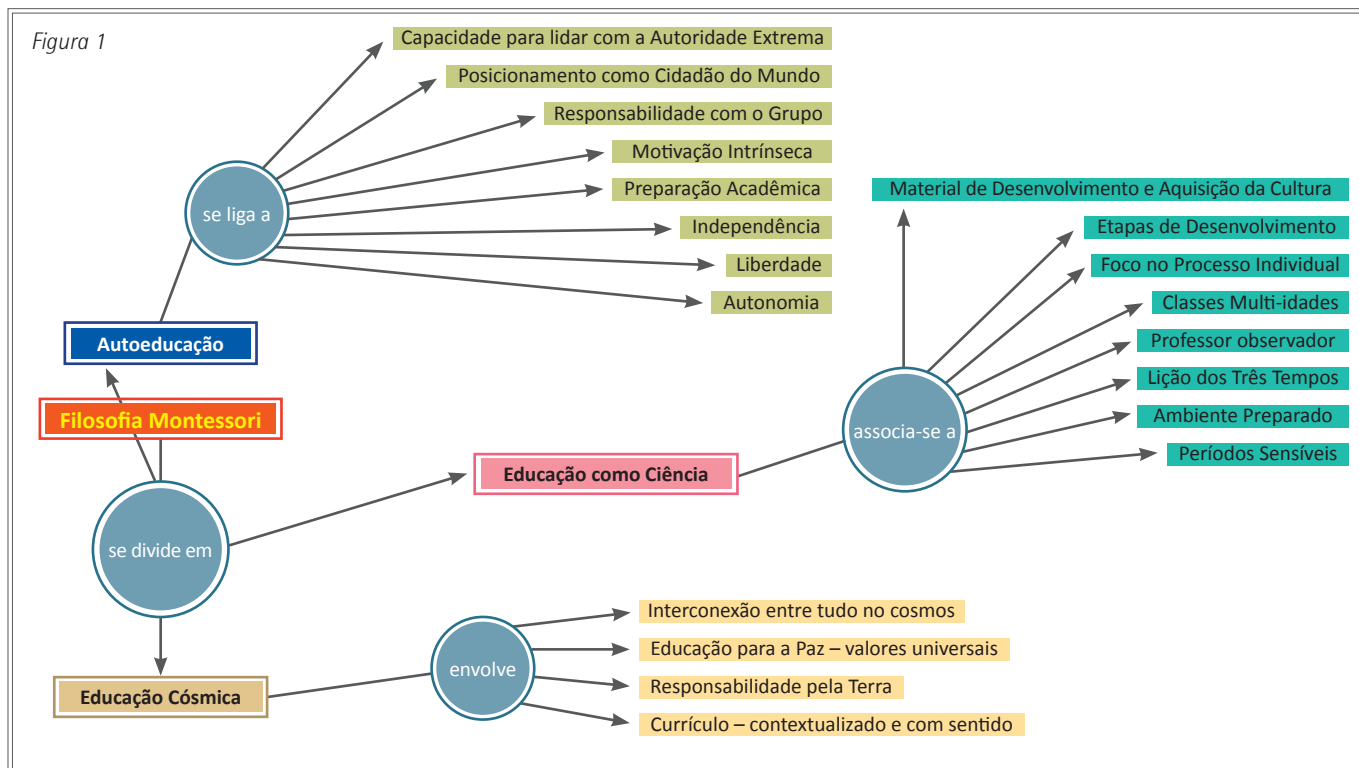


Montessori destacava em *Autoeducação* que a formação da estrutura humana é intrínseca e coordenada pelas Etapas de Desenvolvimento Físico e Cognitivo. Em *Educação como Ciência*, defendia uma Pedagogia Científica, e que para sua prática seria necessário conhecer as características próprias de cada fase do ser humano. E, em *Educação Cósmica*, fazia referências às Leis da Natureza e à estreita relação entre ambiente e sociedade, identificando-a como responsável pela harmonia da vida, pela evolução dos seres e conquistas da humanidade.



Foto: www.montessoricentenary.org

Figura 1



Na escola montessoriana, tomando por base esse entendimento, a organização das Áreas de Conhecimento em um Portfólio precisa atender aos três pontos fundamentais. Buscando um norte, construímos o Mapa Conceitual da Filosofia Montessori para guiar nossa tarefa. (Figura 1)

Exemplificando, quando realizamos este trabalho na Escola, a equipe pedagógica obteve o seguinte resultado:

EDUCAÇÃO INFANTIL

1ª Etapa de Desenvolvimento – 0 a 6 anos – a criança constrói o saber através da exploração e da absorção do Ambiente. Sua inteligência labora em função das relações existentes entre os objetos e suas características. É um período essencialmente sensorial.

Autoeducação: Trabalho Psicomotor; Vida Prática; Sensorial; Música; Roda de Leitura; Arte

Educação como Ciência: Matemática; Língua Portuguesa; Inglês

Educação Cósmica: Conhecimento de Mundo

ENSINO FUNDAMENTAL I E INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL II (até 12 anos)

2ª Etapa – dos 6 aos 12 anos – capaz de relacionar os fatos à luz da razão, preocupa-se com os “comos” e “porquês” das coisas. É a entrada no mundo da abstração.

Autoeducação: Vida Prática; Jogos Cooperativos; Inglês; Música

Educação como Ciência: Língua Portuguesa; Matemá-

tica; Arte; Formação do Leitor

Educação Cósmica: Conhecimento de Mundo

ENSINO FUNDAMENTAL II

3ª Etapa – após os 12 anos – desperta para a dimensão das causas x efeitos, na vivência consigo mesmo e com o mundo.

Autoeducação: Arte, Música; Filosofia; Laboratório da Terra; Inglês

Educação como Ciência: Língua Portuguesa; Matemática; Educação Física

Educação Cósmica: Geografia; História; Identidade Social; Ciências; Física; Geometria; Formação de Leitor

A partir daí, chegamos ao formato do Portfólio de Aprendizagem:

1- APRESENTAÇÃO

O aluno registra seu nome e uma pequena descrição sobre o que mais gosta de fazer na Escola; sua Área preferida; se a criança é pequena, o professor faz uma espécie de entrevista e registra. Se forem bebês, faz-se uma descrição tomando mais ou menos os mesmos pontos. Para os maiores, em todos os trimestres, o professor incluirá um breve relato sobre, e para, o estudante. Lembrem-se de só fazer referência aos momentos dentro do ambiente escolar.

Ex.: *Em algumas observações que fiz, posso dizer que*

you have a good concentration (or a concentration small and for that we need to work more ...); I perceived that I work very well in a team (or I prefer to work individually, but I accept very well when the proposal is in a group / I don't organize much when the proposal is in a group - I will help him to produce everything that he is capable of in these moments).

2- AUXÍLIO PARA ESCOLHA DOS TRABALHOS

a) Seleção – via de regra, o estudante precisa do suporte reflexivo do professor para a escolha dos trabalhos mais significativos. Nas Áreas de Arte, Educação Física, Música, pode-se usar fotos para que o aluno faça a descrição da atividade e fale sobre o que aprendeu ou descobriu.

b) Histórico e Reflexão no Ensino Fundamental – filipetas coladas no verso de cada trabalho selecionado, para o aluno preencher.

Trabalho Selecionado em ____/____/____

Histórico:

Foi realizado () individualmente () em grupo
Envolveu () 1 dia () vários dias

Neste tema seu conhecimento foi ampliado por meio de

() aulas () textos () pesquisas () reportagens () vídeos

Considerou o assunto fácil () ou

() Preciso estudar um pouco mais, para entendê-lo

3- AVALIAÇÕES AO FINAL DE CADA TRIMESTRE

Autoavaliação 1

Na Educação Infantil e Ensino Fundamental I são os professores que preenchem esta ficha; mas no Fundamental II são os alunos – dando exemplos de suas conquistas em cada ponto.

Foco e Concentração

- Demonstra habilidade organizacional; persistência e precisão;
- Mantém a atenção (sustenta) até terminar o trabalho, independentemente.

Necessidade e Prazer pelo trabalho

- Responde positivamente aos novos conhecimentos.
- Demonstra habilidade na resolução de problemas; tem criatividade; é inovador.

Habilidade de autodisciplina e autorregulação

- Assume responsabilidade por suas ações;
- Faz escolhas apropriadas para completar as tarefas e alcançar os objetivos.

Sociabilidade

- Comunica necessidades, preocupações, sentimentos e opiniões;

- Trabalha cooperativamente com o outro.

Autoavaliação 2

Neste Trimestre:

- Qual a sua atividade favorita?
- Que atividade considerou mais difícil? Qual a mais fácil?
- O que aprendeu realizando cada um dos trabalhos propostos e selecionados por você?

Abaixo dessa segunda autoavaliação há um campo a ser assinalado pelo professor, apontando o processo do seu aluno.

Nível 1 – O conteúdo de sua pasta reflete uma dinâmica muito particular de interesse e motivação para a aprendizagem, tendo exigido atenção constante e ações específicas da equipe pedagógica para que esta etapa fosse concluída.

Nível 2 – Sua pasta evidencia o conhecimento que foi sendo construído. Neste trimestre, necessitou da orientação dos professores para fazer escolhas dos trabalhos que fariam parte de seu Portfólio.

Nível 3 – Sua pasta apresenta uma boa visão da aprendizagem vivida. Com o auxílio dos professores, em suas ações e organização de pensamento, conseguiu superar as dificuldades iniciais, concluindo com êxito a montagem de seu Portfólio.

Nível 4 – Sua pasta apresenta-se bem estruturada. Preocupou-se com a seleção do conteúdo, e foi capaz de escolher com autonomia os melhores e mais significativos trabalhos para o seu Portfólio.

Uma consideração final:

Parece uma tarefa a mais no corre-corre diário de um professor? Mas não é!

Inicie este trabalho, com todas ou algumas das orientações aqui expostas. Mas não descarte a possibilidade de mostrar a você mesmo e ao mundo: sou mais que professor, sou um Formador!



Foto: Acervo Pessoal

Maria de Fatima Cortez é Especialista Montessori pela ABEM, diretora do Colégio Ágora, em Niterói (RJ) e Mestre em Avaliação pela Fundação Cesgranrio – RJ.
E-mail: fatima210455@gmail.com

O PROGRAMA “BOLSA FAMÍLIA” *e a educação*

Por Hamilton Werneck

Em ano eleitoral quase tudo é permitido e confusões são estabelecidas nos embates entre os partidos que disputam o poder. De início é necessário escapar das disputas partidárias para se saber quem, afinal, foi o “pai da criança” que se apresenta mais bonita que o esperado. Esta invenção não é de partido brasileiro algum. A aplicação do programa, sim. A ideia é oriunda do Banco Mundial e está sendo levada a cabo em 100 países.

As características em cada local, segundo o mesmo Banco, diferem em vários

aspectos. O México, por exemplo, um dos mais antigos a implementar este programa, inicia a colheita dos frutos apresentando embasamento estatístico, o que não é ainda possível em todos os países que aderiram ao programa.

Os mexicanos constatarem que depois de 20 anos aquelas crianças beneficiadas pelo Bolsa Família iniciam as atividades no mercado de trabalho em condições muito melhores se comparadas com os iniciantes há duas décadas. De fato, a boa alimentação num momento crucial do desenvolvi-

mento dos neurônios faz grande diferença pela vida afora. Dizem os pedagogos que a melhor fase para se aprender alguma coisa, sobretudo línguas estrangeiras, está entre os dois e oito anos de idade.

Outra consideração feita pelo Banco Mundial é sobre a Turquia. Este programa foi aplicado na região leste do país, onde a população é mais pobre, reunindo convicções religiosas muçulmanas mais radicais. As meninas, por exemplo, quase não frequentavam a escola. Diante de uma das contrapartidas que é a frequência escolar, houve



um salto significativo na frequência das meninas à escola, o que, certamente, diminuirá a exclusão delas da vida social turca.

No Brasil torna-se necessário desfazer dois mitos propalados aos quatro ventos, sem base estatística alguma: o primeiro diz respeito ao aumento dos filhos entre as famílias que recebem o "bolsa família". Não é verdade. Em todos os censos constata-se uma diminuição do índice de fertilidade da mulher, sobretudo nas regiões mais pobres do país. Estamos chegando ao índice de reposição considerada pelos demógrafos como perfeita ou imperfeita. Enquanto a primeira refere-se à reposição com um casal de filhos, a segunda indica a reposição com dois filhos ou duas filhas. Tal fato é de extrema importância porque esta geração só conseguirá sustentar os idosos no futuro se tiver uma boa escolaridade. Teremos mais idosos que a população ativa. O problema que, antes, localizava-se na base da pirâmide da população, passará para o topo. Então o país precisará cuidar muito bem desta futura geração em relação à sua preparação para o trabalho e participação social.

Um segundo mito aborda a questão das famílias não desejarem procurar emprego porque recebem a ajuda do governo. A ajuda recebida não é suficiente para que uma família consiga mudar de classe social. Mesmo que os mais velhos estejam acomodados e se contentem com pouquíssimos recursos, as crianças na medida em que percebem o mundo do consumo à sua volta, são instigadas a buscar algo mais. Aí sim, na busca de mais algum conforto e com escolaridade maior, poderão receber salários maiores e mudar de estamento social. Esta é a razão do programa orientar aos países para não ter uma ajuda que se aproxime do salário mínimo local porque, em muitas partes do mundo, este salário tem duas características: de um lado ele é mínimo e, de outro, é máximo.

A liderança da mulher nesses ambientes de pobreza vem mudando porque ela tem o cartão do benefício em seu nome. A sua autoridade aumenta dentro de casa, justa-

mente naqueles ambientes marcados por um machismo exacerbado.

E, para que não pensemos que este problema é somente do Brasil, sem considerar as complexidades do programa em países africanos, vamos nos deter na Índia. São 600 milhões de miseráveis que chegarão a um ponto crítico que os levará às migrações. Mesmo que a situação geográfica não seja tão favorável às movimentações de grandes massas, se tal fato acontecer o desequilíbrio social será muito maior. O programa será aplicado a uma população três vezes maior que a brasileira. Tudo isso, na verdade, será muito mais barato que os desequilíbrios advindos de uma movimentação interna e externa da população indiana.

Sem precisar tratar das despesas do programa em relação ao percentual do PIB brasileiro, outra consideração deve ser feita. Procure o leitor desenhar num pedaço de papel uma pirâmide. Em seguida, desenhando o mapa do Brasil de cabeça para baixo, dentro desta pirâmide. Os estados que mais recebem o "bolsa família" localizados no norte e nordeste encontram-se na base da pirâmide. As regiões mais bem situadas economicamente localizam-se no meio e no topo da pirâmide e são as que mais produzem alimentos. Se aplicarmos as leis da pirâmide constataremos algo muito interessante e que deveria ser pensado pelos que criticam este programa. A primeira lei da pirâmide afirma que "tudo favorece à pirâmide", portanto não serão os mais pobres e favorecidos pelo programa que ganharão dinheiro com ele. A segunda lei afirma que "todo o dinheiro que cai na pirâmide, sobe para o topo", ou seja, para os que produzem alimentos e já estão bem situados nesta pirâmide social. Portanto, as reclamações e críticas não procedem e, pensando bem, não deveriam ser feitas. A terceira lei é mais complexa. Ela afirma que o que acabei de explicar não deveria ser trazido a público e quem o fizer, poderá ser punido pelas estruturas sociais do país. Diante dessa última constatação, nada mais me cabe fazer que, por prudência, encerrar este artigo.

“

*Os mexicanos constata-
ram que depois de 20
anos aquelas crianças
beneficiadas pelo Bolsa
Família iniciam as
atividades no mercado
de trabalho em condições
muito melhores se
comparadas com os
iniciantes há duas
décadas.*

”

Foto: Erica Castro



Hamilton Werneck é pedagogo, escritor e palestrante. É autor de, entre outros livros, *Ensina-mos demais, aprendemos de menos* e *Se você finja que ensina, eu finjo que aprendo* (ambos pela Editora Vozes).
www.hamiltonwerneck.com.br



Educação como luta pela **DIGNIDADE HUMANA**

Por Paulo Roberto Padilha

Luto, todos os dias, pelo fim da desigualdade, da injustiça e da violação dos direitos humanos, dos animais e da natureza em seu sentido mais amplo. Sou absolutamente contra todas as formas de naturalização da violência. Sou pela educação em direitos humanos, pela educação da sensibilidade, pela valorização da cultura, das artes e da ciência. Sou pela educação como ato político (Paulo Freire). E que não se confunda isso com política partidária. A política faz parte da vida. Nesse sentido, sou pela radicalidade democrática, pela justiça sem exceção, pelo diálogo, pela honestidade, pela ética, pela estética, pelo diálogo e pela democracia como princípio e prática inegociável.

Até quando vamos nos curvar diante dos poderosos e daqueles que se utilizam do "pequeno poder" ou do "grande poder" para levarem vantagem em tudo ou em quase tudo? Até quando vamos naturalizar a pequena ou a grande corrupção? Até quando vamos tolerar aqueles políticos que se esquecem de suas grandes causas e que

passam a ter como causa a própria carreira política, a ganância pessoal e se transformam em pequenos (ou grandes) burgueses, mais ou menos corruptos (sem generalizar... o que está cada dia mais difícil, infelizmente), visando sempre a sua reeleição ou a sua recondução ao poder? Até quando vamos tolerar os falsos democratas da direita, do centro e de esquerda, que, uma vez eleitos, se esquecem de suas bases e "reinam" como verdadeiros monarcas?!

Perguntemo-nos: até quando vamos naturalizar o preconceito contra os empobrecidos? Até quando vamos lidar "numa boa" com o mundo feio criado e alimentado todos os dias pela lógica neoliberal, global, de todas as mídias globais que levam multidões à cegueira ideológica? Que convence gente boa a naturalizar a violência, a querer se armar para se defender, a achar que bandido bom é bandido morto? A defender a pena de morte? Até quando vamos dar maus exemplos para as nossas crianças e para os nossos jovens?



É por isso que precisamos mais e mais de educação. Mas não de uma educação alienada e alienante, mercantilizada, tecnicista e instrumental. Mas de uma educação transformadora, que tenha coragem e dignidade de NÃO ABRIR EXCEÇÃO para a lógica da miséria, do mercado, da autoajuda, que não vende "porcaria" para as escolas (livros que treinam sem educar, formações-"porcarias", e oficinas de autoajuda-"porcarias", que só aumentam o individualismo e a visão alienada das pessoas).

Até quando vamos permitir que se gaste tão mal o dinheiro público? Até quando vamos gastar com materiais brilhantes e coloridos, vazios de conteúdos e, pior ainda, com conteúdos que não dialogam praticamente nada com os saberes, com a cultura e com as demandas concretas de nossas comunidades e de nossos estudantes? Até quando vamos suportar autoritarismo nas escolas, nos conselhos escolares, o currículo pronto, que vem de cima para baixo, de livros didáticos e paradidáticos caros, que alimentam a indústria editorial no país, sempre com critérios de seleção e de escolha, no mínimo, questionáveis? Toda professora e todo professor sabe disso. Ou não sabe? Mas isso se aplica a todas as áreas. Se algo deu certo neste país, na perspectiva interssetorial, foi isso: o mau uso do dinheiro público, a compra de produtos superfaturados, a utilização de materiais de formação de qualidade, no mínimo, questionável, seja em termos de qualidade pedagógica, seja em termos de concepção de mundo, de natureza humana e de sociedade. Até quando vamos nos silenciar diante disso? Até quando nós, professoras e professores, vamos permitir que a nossa criatividade seja silenciada por livros didáticos que nos habituem a não pensar, a não criar, a não recriar as nossas próprias práticas pedagógicas? Pensem comigo, mas com muita sinceridade: grande parcela de nós, docentes, está ou não está calada e

silenciada diante desses descabros que se passam na educação? E para dar mais um exemplo: os profissionais da saúde, estão ou não estão descontentes com o tipo de atendimento que damos ao público nos hospitais públicos? E, pior ainda, nos dias atuais, até mesmo nos hospitais particulares? Médicos e enfermeiros: estão contentes, efetivamente, com o atendimento de saúde que estão oferecendo à população?

E na segurança pública? Estariam os profissionais da segurança pública federal, estadual e municipal, satisfeitos com o atendimento e com o entendimento de "segurança pública" no país? Como está a violência na sociedade? Estarão dando conta de conter a criminalidade? Quais seriam as saídas? Por que a criminalidade e a violência têm aumentado dia após dia, mesmo com mais investimento nestes setores, como não se cansam de noticiar os nossos governantes? Qual o investimento que temos dado à educação continuada dos profissionais da segurança pública no país, em torno de uma política de segurança pública cidadã, que dialogue com a comunidade, que invista não apenas na punição, no encarceramento, mas, sobretudo, na prevenção da violência? Perguntem uns para os outros e para a própria sociedade: quantos de vocês e de nós, hoje, consideram que "bandido bom é bandido morto"? O que se passa com as políticas nacionais de direitos humanos? Por que muitos, de forma cínica, consideram bobagem dedicar atenção aos Direitos Humanos, com o argumento, evidentemente raso e preconceituoso, de que hoje se pratica mais os direitos "dos manos" do que "direitos humanos" e que, por isso, faz-se necessária uma política mais repressiva, com a adoção da pena de morte e com o reducimento das penas – até mesmo, a recente proposta da redução da maioridade penal, felizmente fracassada. Como fica, por exemplo, a promoção de uma cultura de direitos?



Lembro que a concepção de Educação em Direitos Humanos está expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Temos também as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que contribuem para a promoção de processos educacionais voltados para a democracia e a cidadania. Nesse sentido, cabe a todas as instituições educacionais do país – dentro e fora da escola, educar na perspectiva da educação em direitos humanos.

Os exemplos que acabei de dar – referindo-me à educação, à saúde e à segurança pública –, mostram a importância de termos, hoje, políticas integradas, intersetoriais, intersecretariais e interministeriais, colocando em prática, inclusive e sobretudo, o Regime de Colaboração entre governo federal, estados e municípios, conforme prevê a Constituição Federal e o próprio Plano Nacional de Educação, que está em tramitação no Congresso Federal neste momento.

estaremos contribuindo para naturalizar a injustiça, a desigualdade e a feiura do empobrecimento da sociedade em todos os sentidos, começando pelo empobrecimento econômico, educacional, social e cultural. Por isso, a importância de uma educação em direitos humanos e em direitos da natureza e do planeta. Uma educação que aconteça na prática, que respeite os saberes das crianças, dos jovens, dos adultos, das pessoas idosas, que valorize os saberes das pessoas que portam algum tipo de deficiência física ou mental.

Luto por uma educação que respeite, que valorize e que proponha a convivência respeitosa e amorosa entre as diferentes etnias, culturas, sexualidades, religiosidades e gerações. Uma educação que seja repleta de arte, todo tipo de arte... da música, da poesia, da literatura, das artes cênicas, plásticas, virtuais, marciais, corporais, etc. Mas não arte como ornamento, mas arte como forma e manifestação de conhecimento, de sabedoria popular. De emoção, de sensibilidades, de politicidade, de alegria, de



Educação que dignifica não pode ser educação que fragmenta, que divide, que separa.



Reitero aqui os princípios da Educação em Direitos Humanos, presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos,¹ que tem por finalidade promover a educação para a mudança e a transformação social: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e, finalmente, sustentabilidade socioambiental.

Pergunto: até quando vamos NÃO PRESTAR atenção ao que está acontecendo?

Luto por uma educação que questione a exploração do homem pelo homem, que negue o individualismo, a competição exacerbada, a sociedade dividida em caixas, em especialidades. Paulo Freire nos ensinou a recusar o imobilismo, a manifestarmos a nossa “justa ira” e a promovermos a radicalidade democrática. Fora disso,

prazer, de curiosidade e de aprendizagens. Uma educação que ressignifique as suas terminologias. Por exemplo: em lugar de “público-alvo”, que utilizemos “públicos participantes”. Em vez de “grade curricular”, “matrizes curriculares”, e assim por diante – ou seja, cuidarmos, com cuidado e carinho, da linguagem, pois linguagem é cultura.

Falta educação popular na educação “formal” de nosso povo. Falta educação popular nas nossas escolas e universidades. Falta-nos encharcar as universidades do saber popular. Falta à academia, e a grande parcela dos acadêmicos, aprenderem a realizar as suas pesquisas com base nas necessidades, nas demandas e em diálogo com os saberes das comunidades. Não só isso, evidentemente, mas também isso. Nada contra a pesquisa estritamente teórica que, afinal, é também necessária e importante. Mas, assim, quem sabe um dia, teremos uma universidade que, realmente, dialogue com a “universi-

dade" de saberes da sociedade e, não apenas, que realize as suas pesquisas fechadas em si mesmas, disputando os recursos e os rankings criados pela própria academia.

Luto pela alfabetização das pessoas: que elas possam aprender a ler e a escrever, mas que também possam aprender por meio da alfabetização digital, alfabetização cultural, da alfabetização sexual (alguns preconceituosos rirão ou farão piada disso... mas certamente, ou quase certamente, estes mesmos devem considerar que intelectuais não gostam de sexo, ou que quem gosta de sexo não pode ser intelectual, ou que loiras e pobres são burros, ou que gays e lésbicas e negros são inferiores a heterossexuais ou brancos, respectivamente). Estes, possivelmente, acreditam que há cultura melhor ou superior que a outra, ou que existam religiões que estão mais próximas de Deus do que as outras, ou então, que quem não crê em Deus está fadado a ir para o inferno. Isso mostra a dificuldade em lidar, em dialogar e em conviver com a diferença e com o diferente. A educação deve e precisa enfrentar também este problema. O fundamentalismo e a falta de diálogo. Para tanto, tenho já, há vários anos, proposto uma educação "intertranscultural", que coloque em diálogo diferentes culturas, reconhecendo, convivendo e respeitando as suas diferentes diferenças e múltiplas semelhanças (Padilha, 2004; 2007; 2012). Luto, nesse sentido, pelo NÃO a todo tipo de preconceito, de violência e de alienação cultural, política e econômica.

Luto, enfim, por justiça, por educação de qualidade sociocultural e socioambiental, como gosto de dizer... por uma educação que contribua para a vida de qualidade de todas as pessoas, não de meia dúzia de pessoas que enriquece, enquanto a grande maioria das pessoas empobrece dia após dia. Luto por uma educação entendida como direito humano fundamental que contribui para a dignidade das pessoas.

Educação que dignifica não pode ser educação que fragmenta, que divide, que separa. Ela aproxima, mistura, permite o conflito amoroso, crítico e dialógico entre as pessoas, entre as culturas e as ciências. Esta educação é a educação do século 21 que buscamos: uma educação conectiva, que dê unicidade às ações educativas, que conecte os múltiplos saberes da sociedade, que dialogue com a inteligência e com a boniteza das crianças e dos jovens, sempre ávidos por aprender e por nos ensinar. Educação que tenha a utopia de buscar resgatar a totalidade do conhecimento, considerando a sua complexidade. Uma educação que signifique LUTA pela transformação social e por um mundo realmente DIGNO e JUSTO. É essa a educação do presente e do futuro, da qual tanto precisamos.

1 Vide parecer homologado – Despacho do Ministro publicado no D.O.U DE 30/5/2012, Seção 1, pág. 33 – parecer CNE/CP n. 8/2012, Colegiado CP, Aprovado em 6/3/2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo, Cortez/IPF, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural. São Paulo, Cortez/IPF, 2007; Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

Foto: Juliana Avona



Paulo Roberto Padilha é doutor e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pedagogo, bacharel em ciências contábeis e músico. É autor de *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola* (Cortez/Instituto Paulo Freire), *Educar em Todos os Cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural* (Editora e Livraria Instituto Paulo Freire) e *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas* (Editora e Livraria Instituto Paulo Freire). É coordenador do projeto musical e de arte-interativa Transbordarte2033, que inclui o site www.transbordarte2033.com.br, com músicas e poemas que podem ser utilizados em atividades na escola e na sala de aula, bem como em cursos de formação de educadores, aproximando, assim, arte e ciência, emoção e razão. Veja também: <https://www.facebook.com/Transbordarte2033>. Contato para palestras: padilha@paulofreire.org; contato para shows musicais relacionados a temas educacionais, socioculturais e socioambientais: padilha5200@gmail.com

O educador, escritor e criador de projetos de leitura acredita que o professor deve se formar leitor enquanto forma leitores.



Foto: Liza Gabriel

Edson Gabriel Garcia

Por Luiza Oliva

Um educador que virou escritor ou um escritor que também é educador? Edson Gabriel Garcia se diverte com a dúvida. Formado em Letras e Pedagogia, Edson foi professor e diretor de escola. Nascido em Nova Granada, interior paulista, veio para São Paulo estudar e aqui está até hoje, cidade onde construiu sua carreira de educador e onde se encantou definitivamente pela leitura e pela escrita.

Da experiência em salas de aula e na gestão escolar (tanto em escolas como na Secretaria de Educação de São Paulo) Edson

partiu para os livros infantis. Hoje, educador aposentado, se dedica a criar histórias e a visitar escolas para falar sobre elas. Ele tem um gosto especial pelas histórias de terror. Escreveu *Sete Gritos de Terror* (Editora Elementar), com sete contos de terror de arrepiar. Também tem um apreço especial pelas personagens femininas. Alguns de seus maiores sucessos têm garotas como protagonistas: *Lili Pimenta a dona da bola* (Editora Atual), sobre uma menina que é goleira de um time de meninos, *A Bruxinha Domitila e o robô super-tudo* (Editora do Brasil), a história de uma menina que tenta se adaptar

à mudança de casa e de escola, e *Diário de Biloca* (Editora Atual), seu maior sucesso. Em 2013, *Diário de Biloca* comemorou 25 anos de estrada. Para criar o *Diário*, Edson se inspirou nas agendas da própria filha e de seu grupo de amigas. "Elas me emprestaram suas agendas, confiando seus segredos ao escritor, para que eu me inspirasse e tirasse dali ideias para um livro. Prometi nunca revelar nenhum segredo delas. Fiz isso e fiz o meu livro mais famoso", lembra. O livro traz boas lembranças a Edson. Como a pergunta feita a ele por uma aluna de uma escola estadual no bairro do Ipiranga, em São Paulo:

"Como é que você, sendo homem, adulto, mais velho do que nós, consegue criar uma personagem tão parecida com a gente?" Ao que o escritor responde: "Acho que aí está o segredo do escritor: captar sentimentos das pessoas e transformá-las em personagens."

Além de histórias que atingem em cheio o cotidiano das crianças e jovens, Edson também aposta em outras com foco na cidadania, caso do *Se Liga!* (Editora Global). Ele acredita que a meninada gosta, sim, de discutir temas como política, sustentabilidade, diversidade, e não para de produzir sobre os temas. Já tem um livro pronto para ser lançado, que terá o provável título de *Calaboca já morreu*, que pretende discutir política com os jovens. Mas, as histórias de amor também estão entre as obras de Edson. Uma das que mais gosta é *Cartas Marcadas – Uma história de amor entre iguais* (que escreveu com Antonio Gil Neto, pela Editora Cortez). O livro se passa quase inteiramente dentro de Eduardo, personagem adolescente, imerso em dúvidas sobre a própria sexualidade. O tema ainda é um tabu nas escolas, Edson acredita.

Confira nesta entrevista mais histórias de Edson Gabriel Garcia e o que ele pensa sobre incentivo à leitura e o livro na escola.

DIRECIONAL EDUCADOR – O senhor costuma lembrar sobre o seu primeiro contato com o livro na escola através de *Iracema*, de José de Alencar, e de como essa experiência foi desastrosa na época. Pode nos contar como superou esse "trauma" em relação ao livro?

EDSON GABRIEL GARCIA – Esse episódio, ao qual eu sempre retorno, foi bem marcante em minha história de leitura. Imagine um garoto de pouco mais de dez anos, no final da década de 50 do século passado, filho de pais semi-alfabetizados, quase sem repertório de leitura, topar com um livro como *Iracema* e ter que lê-lo, sem lenço nem documento, aos trancos e barrancos, como tarefa escolar, a tal leitura "extracurricular bimestral"! Acho que a relação prazerosa com a leitura e com a escrita já



morava dentro de mim e por isso o estrago não foi maior. Aos poucos, conhecendo mais as manhas e artimanhas da escola e o espaço fechado, fedendo a papel velho, que chamavam de biblioteca, fui me aproximando da leitura, lendo um pouco de tudo, nas aulas vagas ocupadas dentro da biblioteca. E, de uma vez por todas, me encantei com os escritos todos quando li o livro *Capitães da Areia* de Jorge Amado. Ai... o encanto se deu e o maravilhamento pela leitura – e pela escrita – me acompanha até hoje.

Acha que experiências como a que viveu há tantos anos ainda acontecem com as crianças pelas escolas do Brasil?

Assim como esse, não, pois era outra época, muito diferente, inclusive e principalmente pela falta de livros infantis e juvenis escritos especialmente para esse público. No

entanto, certamente, nesse país (infelizmente) de poucos leitores, há muitas histórias de desassossego na aproximação da leitura. Não vamos tratar disso aqui, mas o panorama da escola pública brasileira, em que pesem todos os esforços, é desolador.

Em suas andanças pelo Brasil, como palestrante e escritor convidado por escolas, o que vê de positivo em relação ao trabalho com o livro em sala de aula e o incentivo à leitura?

Posso estar enganado, mas do ponto de vista estrutural, global, não vejo uma ação constante, efetiva, eficaz e permanente. Algo como uma política pública (que não seja apenas a ação de comprar centralizadamente acervos e distribuí-los para as escolas). O que vejo, e isso vejo muito, até porque quem convida um escritor para conversar com os leitores, certamente tem um trabalho mais avançado, são casos pontuais, alguns de excelente qualidade. Nesse sentido, vejo projetos de leitura de boa qualidade, professores interessados, salas de leitura organizadas e em pleno funcionamento, acervos variados e diversificados. Também vejo uma ação, cada vez maior, de ONGs ligadas à prática da leitura, com bons trabalhos, também pontuais. Essa é mais uma prova de que há enormes buracos na política pública para essa área.

Como seu trabalho como professor, diretor escolar e educador da rede municipal de São Paulo contribuiu para sua atuação como escritor e o trabalho com incentivo à leitura?

Acho que devo ao fato de ter sido professor e diretor de escola, com carreira de 30 anos na escola pública, essa condição de escrever e publicar e de pensar e criar projetos e programas de incentivo à leitura. Lembro-me de uma passagem interessante, na escola. Uma menina de cerca de nove anos me perguntou se "eu era um diretor de escola que escrevia ou um escritor que dirigia uma escola". Confesso que nunca consegui responder com objetividade essa pergunta.

Muitos dos meus livros (*Amoreco*, *Treze Contos*, *Se Liga!*, *Meninos e Meninas*, etc.) foram criados a partir de fatos e situações vividas na escola. E a minha eterna preocupação em fazer de meninos e meninas leitores, fruto da vivência escolar, me gabaritou a pensar projetos e programas bem próximos da realidade escolar.

E como surgiu seu primeiro livro? Como começou a escrever para crianças?

Nunca havia pensado em ser escritor (minha primeira vontade foi ser locutor de rádio, desejo que trouxe comigo para São Paulo, no início dos anos 70), embora desde os idos gina-siais sempre gostasse muito de escrever. Depois, formado professor, dando aulas e tentando formar leitores nas escolas onde trabalhava, lendo livros de outros autores, comecei a desconfiar, de mansinho, que eu poderia escrever histórias para os meus alunos. E assim comecei a escrever o livro *Gabriel Ternura* (esgotado), meu primeiro texto publicado. Entre escrever e publicar foram longos quatro anos.

Os livros sobre cidadania para crianças e jovens se tornaram um foco da sua produção literária. Como e por que surgiu seu interesse pelo tema?

É verdade: cidadania e comportamento social fazem parte do meu foco de produção escrita. São livros que abordam temas tão caros a nós todos nos dias de hoje: convivência, respeito, solidariedade, política, meio ambiente, responsabilidade, diversidade, participação. São livros que tratam desses assuntos de uma forma bem próxima da realidade dos leitores e que se constituem em grande sucesso de leitura e venda, como os textos da coleção *Conversas sobre Cidadania*, como o *Se Liga!*. Embora não se trate de literatura, sinto que a meninada e a moçada gostam muito de ler esses assuntos e discuti-los no seu cotidiano. Respondendo à pergunta: estes temas eu assuntei e vivi sua necessidade nas escolas. A maioria deles foi objeto de vivência escolar, como a participação no conselho de escola, como a eleição do grêmio escolar, como o respeito ao patrimônio público, à diversidade, etc. Talvez por isso sejam tão próximos dos leitores e tenham tanta aceitação.



Falando ainda do livro na escola, quais devem ser os critérios de escolha de um livro para ser lido pelos alunos? O que é e como deve ser um bom livro para crianças e/ou adolescentes?

Como educador me preocupei pouco com esta questão de critérios fixos e definidos a priori. Minha postura sempre foi de oferecer muitas alternativas e comentá-las, deixando o aluno fazer a sua escolha. Eu entendo que é assim que se vai fazendo um leitor, no diálogo com suas escolhas. Não há certo ou errado. Há escolhas e novas escolhas. O mesmo vale para o professor, na escola: ele deve ser o sujeito de sua escolha, conhecendo, aprendendo (e não recebendo acervos definidos centralizadamente por “especialistas” – um erro crasso na frágil política pública para o setor). Um bom livro para uma criança ou jovem é o livro lido, o livro que o leitor e a leitora escolhem e com ele fazem o seu percurso de leitura. De que adianta um livro, ainda que premiado e indicadíssimo e selecionadíssimo, parado na prateleira sem leitor? Nada. Na leitura, principalmente na leitura da literatura, cabe muita coisa, muito mais do que pressupõem críticos, resenhadores e especialistas (sempre os mesmos). No diálogo com os textos, o leitor construirá o seu percurso e o elenco de critérios.

Pode nos contar um pouco sobre a sua atuação na secretaria municipal de Educação de São Paulo, nos anos 1980/90? Como foi trabalhar ao lado de Paulo Freire?

Fiz carreira como educador na rede pública municipal de São Paulo, uma das melhores do país. Tive dois momentos especiais nessa trajetória. O primeiro, na década de 80, nos idos da abertura política, os ventos da democracia começando a arejar cabeças e corações, quando fui convidado para coordenar o grupo que reorganizou a proposta de leitura das escolas municipais. Novas ideias, novos pensamentos e práticas, novos suportes teóricos. Colocamos na praça o Programa de Salas de Leitura, em 1983, um programa que se sustenta até hoje basicamente com as mesmas propostas feitas naquela época. Trinta anos de boa história, certamente o programa mais longo e eficaz de espaços de leitura de que se tem notícia. O segundo momento foi na gestão da então prefeita de

São Paulo Luiza Erundina, tendo a frente da Secretaria de Educação o professor Paulo Freire. Foi excepcional, para mim e para todos que viveram aquele momento. Paulo Freire era um iluminado. Bastavam poucas palavras suas para verdadeiras manobras mentais se instalarem em nosso cotidiano. Nunca uma rede pública viveu tamanha intensidade de possibilidades como naquele tempo (1989-1992). Ainda hoje, em matéria de filosofia de educação, Paulo Freire, muito citado, mas pouco praticado, é imbatível.

Paulo Freire escreveu a contracapa de seu livro *Brado retumbante*, este livro ainda está em catálogo?

Brado Retumbante foi escrito a quatro mãos, numa sensível parceria com Antonio Gil Neto, e retrata o cotidiano, em forma de um diálogo, da professora Carolina. No diário ela vai registrando seus sentimentos, sensações, pensamentos e práticas, mesclando críticas, desabafos, dúvidas e compreensão da vida. Paulo Freire, por indicação da professora Dra. Ana Maria Saul, teve a delicadeza de ler o original e escrever palavras generosas na quarta capa. Acho que o texto continua atualíssimo, pois a escola pública pouco mudou desde então. Foi publicado pela Editora Olho D'Água e continua em seu catálogo.

Para finalizar, acredita que ainda falta muito para o Brasil se tornar o tão sonhado país de leitores? E o que recomenda aos educadores que têm dificuldades para estimular e difundir a leitura entre seus alunos?

Acho que falta muito, muito. Embora as estatísticas nos deem conta de que há um aumento substantivo de publicações e vendas de livros, esse aumento é meramente institucional. O mercado editorial enriqueceu às custas dos inúmeros programas centralizados de compras de livros (isso vale uma discussão à parte), mas o aumento de leitores não acompanhou o crescimento das publicações e vendas. Um exemplo: embora as estatísticas nos informem que há uma biblioteca em quase todos os municípios, basta chegar de surpresa na maioria desses municípios e procurar pela biblioteca e por leitores. Não se surpreenda com o que encontrar. Quer outro exemplo? A lei federal que obriga



a existência de uma biblioteca em cada escola. Alguém acredita nisso? Nem em São Paulo, o mais rico estado da federação, isso é verdade.

Sobre a questão do que "eu recomendo para os educadores que têm dificuldades para estimular e difundir a leitura entre os seus alunos", trata-se de uma resposta muito longa e complicada. Mas arriscarei alguns comentários. Em primeiríssimo lugar, o educador tem que ser ele próprio um leitor. Como eu digo e escrevo por aí, esta é a dupla missão do educador: formar-se leitor ao mesmo tempo em que forma leitores. Não sendo um leitor (o que é ser um leitor: isso também vale uma discussão à parte), nada vai adiante. É malhar ferro frio. Um dos aspectos fundamentais de "se construir como leitor" é o contato com livros, manuseio, escolha. Ser o sujeito de sua história de leitor (e não receber acervos pré-selecionados). Em segundo lugar, as condições de trabalho desse educador têm que permitir a ele botar em prática um projeto de leitura coletivo, com a participação de todos na escola (o compromisso com a leitura deve ser de todos), com pelo menos três suportes: espaço, acervo e possibilidade de mediação. Espaço, acervo e mediação, que eu chamo de tripé básico de um projeto de leitura, merece cada um uma discussão mais aprofundada. Espaço para guarda do acervo e para realização das muitas atividades possíveis de leitura, com os livros. Um acervo diversificado e variado e suficiente (e com condições de reposição, já que o livro não é um objeto de consumo permanente, pois se deteriora após as sucessivas leituras), escolhido pelos organizadores do projeto. Por fim, nestas breves linhas sobre o assunto, uma proposta de mediação que pressuponha a formação do educador como leitor, que contemple acervo variado, rico e suficiente, que se entenda a mediação como estar entre os livros e facilitar o acesso, que sejam previstos momentos curriculares para essa mediação. Como disse, cada aspecto desses merece um aprofundamento. Quem se interessar pode ler o que escrevi sobre isso, fruto do meu trabalho como criador de projetos/programas de leitura, no meu site www.escritoredsongabriel.com.br.

Contatos com o escritor:
edsongabriel49@yahoo.com.br

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE *atenção/hiperatividade*

Por Gustavo Teixeira

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos comportamentais com maior incidência na infância e adolescência. Pesquisas realizadas em diversos países revelam que o TDAH está presente em torno de 5% da população em idade escolar. Trata-se de uma síndrome clínica caracterizada basicamente pela tríade sintomatológica: déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade, mas não há a necessidade de que os três sintomas estejam presentes simultaneamente.

Comportamentos característicos de crianças e adolescentes com TDAH incluem dificuldade em focar a atenção em um único objeto, são facilmente distraídos, agem como se estivessem no mundo da lua. Podem não terminar seus deveres de casa, apresentando grande dificuldade em se organizar e frequentemente perdem seus materiais escolares, chaves, dinheiro ou brinquedos.

A criança pode se apresentar inquieta, não conseguindo permanecer sentada, abandonando sua cadeira em sala de aula ou durante o almoço de família. Está sempre a mil por hora ou como se estivesse "ligado em uma tomada de 220v", fala em demasia e dificilmente brinca silenciosamente, estando sempre gritando e são muito impulsivos. Os pacientes com este diagnóstico apresentam prejuízos no desempenho acadêmico e social, pois têm dificuldade em se organizar, em manter atenção em sala de aula, em realizar deveres escolares ou permanecer sentados ou quietos.

O diagnóstico do TDAH é essencialmente clínico. Não existem exames laboratoriais ou de imagem que façam o diagnóstico. A

investigação do TDAH envolve detalhado estudo clínico através de avaliação com os pais, com a criança e com a escola. Escalas de avaliação padronizadas para pais e professores podem ser utilizadas. A avaliação com os pais deve abranger uma história detalhada de todo o desenvolvimento da criança ou adolescente contendo desde a história gestacional da mãe até os dias atuais.

Por fim, deve haver claro prejuízo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional da criança ou adolescente. Sem prejuízo, não há o diagnóstico do transtorno.

Crianças e adolescentes com TDAH podem apresentar outros transtornos associados como o transtorno de conduta, o transtorno desafiador opositivo, a depressão, os transtornos de ansiedade, os transtornos de aprendizagem e a dependência de drogas.

Crianças com TDAH não diagnosticadas e não tratadas apresentam uma série de prejuízos no decorrer dos anos. Inicialmente ocorre um baixo rendimento escolar, a criança não consegue acompanhar sua turma, sendo muitas vezes até reprovada. Perda da autoestima, tristeza, falta de motivação nos estudos e prejuízos nos relacionamentos sociais podem desencadear episódios depressivos graves. Durante a adolescência, os prejuízos acadêmicos e sociais acarretados podem facilitar abandonos escolares ou da faculdade ou propiciar o início do uso abusivo de drogas e álcool. Possivelmente esses jovens se tornarão adultos inseguros, pouco habilidosos socialmente, com menos anos de educação, trabalhando nos piores empregos e com maiores dificuldades de serem absorvidos pelo mercado de trabalho.

As causas do TDAH ainda não estão bem

estabelecidas. Acredita-se em uma origem multifatorial, sendo que o fator mais importante é a herança genética.

Muitas crianças com TDAH possuem familiares (pais, tios, avós, irmãos) com o mesmo diagnóstico. A incidência pode chegar até dez vezes mais em famílias de crianças com TDAH quando comparadas à população em geral. Alguns estudos relacionam a herança genética ligada a genes do receptor e transportador de dopamina, substância que realiza juntamente com outras substâncias a comunicação entre os neurônios. Filhos de pais hiperativos possuem maior chance de terem o transtorno, assim como irmãos de crianças hiperativas possuem até duas vezes mais chances de apresentarem o diagnóstico quando compa-





Foto: Pixabay.com

radas com irmãos sem o transtorno.

Estudos já demonstram que os cérebros de crianças com TDAH funcionam diferentemente dos de crianças sem o transtorno. Essas crianças apresentam um desequilíbrio de substâncias químicas que ajudam o cérebro a regular o comportamento. Estudos neuropsicológicos sugerem alterações no córtex pré-frontal e de estruturas subcorticais do cérebro. Prejuízos nos testes de atenção, aquisição e função executiva sugerem também um déficit do comportamento inibitório e de funções executivas.

Faz-se muito importante ressaltar que, à luz da ciência, não existem estudos que comprove teorias que liguem o surgimento do TDAH às dietas, aditivos alimentares,

açúcares ou problemas ortomoleculares que justifiquem a necessidade de nutrientes especiais, vitaminas ou dietas restritivas. Sendo assim, alimentos não causam TDAH, assim como dietas especiais não são opções de tratamento de um problema comportamental caracteristicamente de origem genética.

O tratamento do TDAH deve envolver uma abordagem multidisciplinar associando o uso de medicamentos a intervenções psicoeducativas e psicoterapêuticas.

As medicações de primeira escolha para o TDAH são os estimulantes. Trata-se de fármacos seguros, eficientes, muito bem tolerados pelos pacientes e sem riscos de dependência química.

O medicamento estimulante é rapidamente absorvido após a ingestão oral e age no cérebro aumentando as concentrações de dopamina e noradrenalina, dois neurotransmissores que estão diminuídos no cérebro de portadores do TDAH. O medicamento tem um início de ação rápido e cerca de 30 minutos após a administração, o portador já é capaz de perceber os efeitos da substância: melhoria da capacidade atencional, diminuição do comportamento hiperativo, diminuição da inquietação, da agitação e da impulsividade.

As intervenções psicoeducativas estão relacionadas com a educação e aprendizagem de pais, professores e paciente acerca do transtorno. Materiais didáticos, folders e livros devem ser ofertados, programas de treinamento para pais e professores podem ser desenvolvidos para ensiná-los a lidar com o transtorno.

Mudanças simples na rotina da criança ou adolescente como sentar em carteiras próximas ao quadro negro e longe de janelas ajudam a focar a atenção mais facilmente. A determinação de rotinas de estudo, com horários pré-determinados, combinados em conjunto com a criança, aplicação de pausas regulares durante o estudo, associada a ambientes silenciosos, longe de estímulos visuais como brinquedos, televisão, rádio, telefone ou materiais escolares que não o de estudo naquele momento pode auxiliar muito na melhoria do rendimento escolar.

A terapia cognitivo-comportamental pode ajudar a criança no controle de sua agressividade, ajudar a modular seu comportamento social, ensinar estratégias de solução de problemas, controle da impulsividade e na regulação de sua atenção. A terapia cognitivo-comportamental também deve ser utilizada sempre que transtornos associados como depressão ou transtornos ansiosos estejam presentes.

Uma intervenção importante é realizada pelos grupos de apoio aos familiares e portadores de TDAH. O objetivo dos grupos de apoio é ajudar a vida de familiares e portadores através do oferecimento de informação sobre o transtorno, além de suporte emocional. Médicos, psicólogos, terapeutas familiares, fonoaudiólogos, psicopedagogos e demais profissionais de saúde mental também participam dos encontros e reuniões.

O objetivo desses encontros é dividir experiências, conhecimentos, criando assim, uma rede de apoio social. Desta forma, pais e familiares podem ter a oportunidade de discutir com os pais e familiares de outras crianças e adolescentes que apresentam o mesmo transtorno comportamental. Assim, terão a chance de trocar experiências, receber apoio e informação para entender melhor o que ocorre com seus próprios filhos.

Foto: Juliana Falcão



Gustavo Teixeira é Médico Psiquiatra Infantil, Professor Visitante do *Department of Special Education* – Bridgewater State University e Mestre em Educação – Framingham State University
Contato:

www.comportamentoinfantil.com

O currículo escolar como instrumento de inclusão escolar

Por Nívea Maria de Carvalho Fabrício e Paula Virgínia Viana Cantos

Foto: sxc.hu

A escola deve se ocupar da formação do indivíduo e estimular o desenvolvimento das habilidades e competências de cada aluno. É preciso levá-los a aperfeiçoar as próprias características positivas e descobrir recursos para lidar com suas dificuldades e/ou inabilidades. Porém, como garantir isto a TODOS os estudantes lidando com a imensa diversidade que encontramos hoje dentro das salas de aula? Durante muito tempo a ação educativa acontecia muito mais no sentido de "ajustar" o aluno a escola. Hoje, porém, estamos mudando este foco e desenvolvendo um trabalho em que a escola busca atender às necessidades do aluno.

Vamos lembrar uma pequena história que ilustra aquilo que queremos expressar: na mitologia grega, Procusto era um salteador sanguinário que obrigava suas vítimas a deitar sobre um leito de ferro, do qual ninguém saía com vida: se fossem mais curtas que o leito, ele estirava-as com cordas e roldanas; se ultrapassassem as medidas, cortava a parte que sobrava. Teseu foi ao seu enalço e matou-o, fazendo-o pro-

var seu próprio remédio. "Leito de Procusto" é uma expressão usada para qualquer tipo de padrão que seja aplicado à força, sem respeito por diferenças individuais ou circunstâncias especiais.

Podemos considerar que, na história da educação, houve momentos em que a escola se converteu num verdadeiro leito de Procusto, impondo a todos os alunos, indistintamente, o mesmo modelo. (Cláudio Moreno in www.educaterterra.terra.com.br/sualingua).

Quando deixamos de ouvir os educandos e desconsideramos suas necessidades, quando nos esquivamos de conhecer verdadeiramente suas histórias e nos afastamos do contato com suas realidades, certamente os colocamos num leito muito parecido com o de Procusto, pois tentamos, ainda que, de maneira inconsciente, ajustá-los às nossas necessidades, a supostos saberes, lhes lançamos desafios para os quais ainda não estão prontos e esvaziamos a aprendizagem de significado.

Na escola que trabalha com a diversidade o aluno é o foco central de toda ação educacional, e as intervenções devem ade-

quar-se aos indivíduos e não o contrário. Para que isto aconteça a equipe de educadores deve conhecer cada aluno, respeitar suas potencialidades e necessidades, e a elas responder com excelência nas intervenções pedagógicas.

Em decorrência disso o "fazer pedagógico" em uma escola que trabalha com a inclusão leva a equipe de educadores a diversas dúvidas sobre como garantir que os alunos não estejam somente matriculados, mas tenham suas demandas atendidas. Qual estrutura é necessária? Que estratégias são mais significativas? Como estabelecer objetivos pedagógicos consistentes? Um processo avaliativo eficaz é possível? Como definir o conteúdo a ser trabalhado?

Estas e outras perguntas também fazem parte de nosso cotidiano e, neste texto, pretendemos compartilhar nossa experiência na adequação de um destes aspectos: o currículo escolar. Como elaborar um currículo que seja adequado a cada educando? Que conteúdo abordar? Que objetivos estabelecer? Como estabelecer critérios para o processo avaliativo?

CURRÍCULO ESCOLAR E DIVERSIDADE SEGUNDO OS PCNS

"... atenção à diversidade da comunidade escolar baseia-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos."

"... considera que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações."

Em uma escola que pretende trabalhar com a diversidade a elaboração do currículo deve prever as adaptações que são verdadeiras estratégias e critérios de atuação docente, admitindo flexibilizações que oportunizem adequar a ação pedagógica às necessidades particulares de cada um. A educação inclusiva requer um currículo dinâmico, que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos e a operacionalização do currículo, deve ser um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Estas adequações, feitas de forma a garantir o processo de aprendizagem a todos os alunos, inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais, são as chamadas Adaptações Curriculares. Estas adaptações devem ter o currículo regular como referência, e o trabalho deve ser organizado de acordo com as necessidades do aluno.

Não é necessário apenas elaborar um novo currículo, mas torná-lo dinâmico e flexível, para que atenda realmente a todos. A programação de cada aluno precisa ser significativa, contextualizada e motivadora, além de propiciar o desenvolvimento de cada um.

PERGUNTAS FUNDAMENTAIS

Na elaboração da programação do educando, cada educador deverá responder, antes de tudo, a algumas perguntas fundamentais:

Aprender O QUÊ? Pensar cuidadosamente em cada tópico do conteúdo, prevendo uma construção efetiva de conhecimentos e considerando os conhecimentos prévios do aluno. É preciso contemplar as habilidades e estimular a superação de difi-

culdades, além de levar em conta os conhecimentos prévios.

Aprender PARA QUÊ? O conteúdo deverá ser significativo, o processo pedagógico deve dar função ao que é ensinado. Além disso, deverá oferecer a oportunidade de superar as limitações e desenvolver suas habilidades. Criar situações e mediar experiências de vencer, conhecer, descobrir. Levar cada estudante a descobrir o "eu posso".

Aprender COMO? As atividades devem ser pensadas pela equipe para cada aluno especificamente – dentro de suas características específicas.

Também é importante que as estratégias elaboradas sejam baseadas nos interesses dos alunos e em sua modalidade de aprendizagem.

Podemos considerar um **currículo eficaz**, que cumpre o papel de promover o desenvolvimento dos estudantes, aquele que:

- Tem base nos conhecimentos prévios e nos interesses de cada aluno
- É significativo
- Contribui para a formação integral daquele aluno
- Desenvolve habilidades e competências
- Aperfeiçoa e dá alternativas para as dificuldades
- Prevê a construção da METACOGNIÇÃO
- Faz o conhecimento circular na escola – produção/transmissão/ampliação/modificação

UMA PALAVRA SOBRE AVALIAÇÃO

Principalmente em uma escola inclusiva o processo avaliativo deve ser um instrumento que norteie as decisões pedagógicas, exercendo um papel essencial nas adaptações curriculares.

Para avaliar respeitando a diversidade o educador precisa ter clareza nos objetivos traçados para cada aluno, privilegiar o processo e não apenas o resultado final e utilizar-se de uma gama ampla de instrumentos avaliativos.

Privilegiar o processo: desta maneira é possível focar diversos aspectos do desenvolvimento, levar em conta o nível de competência curricular (habilidades já ad-

quiridas e habilidades potenciais), respeitar a modalidade de aprendizagem do educando e inserir o processo avaliativo no contexto do projeto pedagógico individual.

Função da avaliação: precisa ser um instrumento a mais na verificação do processo de ensino-aprendizagem e servir para pensar a ação do educador, deve ajudá-lo a detectar se as estratégias utilizadas estão atingindo positivamente o aluno.

Replanejando: após um processo avaliativo eficiente o educador terá mapeado: os pontos que precisam ser retomados, aquilo que já foi superado, as habilidades construídas e potenciais. Desta forma poderá planejar os próximos passos da ação pedagógica.



Foto: Elton Mappel

Nívea Maria de Carvalho Fabrício é psicóloga, terapeuta familiar e psicopedagoga. Foi presidente da ABPP – Associação Brasileira de Psicopedagogia (gestão 1999/2001). É autora de livros educacionais, presidente da ANDEA – Associação Nacional de Dificuldade de Ensino e Aprendizagem e Diretora Geral do Colégio Graphein (SP), especializado em dificuldades de aprendizagem.

E-mail: fabrinivea@terra.com.br

Paula Cantos é psicóloga clínica e educacional, com especialização em problemas de aprendizagem. Atua na área educacional com foco na inclusão e inserção social. Coordenadora no Colégio Graphein (SP). E-mail: paulacantos@gmail.com
www.graphein.com.br

DISLEXIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – INTERVENÇÃO COM JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS (5)

Por Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira e
Solange Rodrigues Martins Camargo dos Santos

INTERVENÇÃO LÚDICA: SINTOMAS GLOBAIS DA DISLEXIA

Será descrita a seguir uma proposta multidisciplinar de atividades dirigidas que contemplam ao mesmo tempo a função lúdica e educativa dos jogos. Foi especialmente elaborada visando à aprendizagem de conceitos e habilidades, faz parte de um estudo experimental elaborado por Santos (2007). A proposta mostrou-se eficiente para desenvolver o pensamento operatório e o neuromotor em relação à orientação direita-esquerda. Sua aplicação visa o desenvolvimento de conhecimentos aritméticos na sua prática, utilizando-se materiais diversos.

DESCOBRINDO SEU RITMO

Material: nenhum.

Idade aproximada: a partir de 4 anos.

Local: pátio ou quadra.

Participantes: no mínimo dois.

Instruções: Colocar as mãos sob o coração, de maneira que possa sentir as batidas sucessivas do mesmo e contá-las, antes e após o início das atividades físicas, e questionar se aumenta ou diminui o ritmo cardíaco após a execução dos exercícios (RATHS et al., 1977).

ÁREAS DE INTERVENÇÃO:

Cognitiva: compreensão de instruções, observação, conhecimento do corpo, noções de ritmo e quantidade.

Social: percepção das diferentes frequên-

cias cardíacas e comparação com outros modelos.

Perceptivo-motora: identificar os conceitos de maior e menor.

Afetivo-emocional: contato com seu corpo, controle da impulsividade e respeito às normas.

Linguagem: compreensão de instruções.

Moral: descobrir e respeitar o ritmo de seu corpo e dos outros.

TREZZINHO

Material: nenhum.

Idade aproximada: a partir de quatro anos.

Local: pátio ou quadra.

Participantes: no mínimo quatro.

Instruções: Os participantes são divididos em dois grupos e se organizam em fila, segundo critério escolhido por eles. Cada fila deve formar um "tremzinho", isto é, quem estiver atrás deve segurar na cintura de quem está à sua frente, ficando o primeiro da fila responsável pela condução do "tremzinho". O organizador indica o caminho a ser realizado, ou seja, à frente, atrás, à direita e esquerda, a seguir eles definem o caminho, alterando a cada um minuto, o primeiro da fila até que todos passem pela posição de condutor. Os participantes podem cantar, enquanto se locomovem, uma música elegida pelo grupo, param quando o organizador levantar a mão para indicar o caminho e seguem o caminho indicado cantando novamente.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO:

Cognitiva: compreensão de instruções, capacidade de deslocamento no espaço respeitando o ritmo de outras pessoas.

Social: percepção das diferentes possibilidades dos movimentos dos outros participantes e controle da impulsividade, aguardar a sua vez de liderar e respeitar o ritmo do outro.

Perceptivo-motora: identificar os conceitos de lateralidade e noção espacial.

Afetivo-emocional: controle da impulsividade e tensão em esperar a vez de liderar.

Linguagem: compreensão de instruções.

Moral: aprendizagem de trabalho em grupo, para que o trem se locomova um precisa estar em sintonia com o outro, respeitar seu espaço e momento de ação.

CORRIDA COM JORNAL

Material: jornal.

Idade aproximada: a partir de quatro anos.

Local: pátio ou quadra.

Participantes: no mínimo quatro.

Instruções: O organizador espalha folhas abertas de jornal pelo chão e solicita que os participantes se locomovam em torno dos jornais, ora correndo, ora andando, ora saltando, conforme sua voz de comando. Solicita que parem à frente da folha, atrás, à esquerda, à direita ou em cima da folha ou identifiquem letras do alfabeto grafadas nas manchetes do jornal. A atividade termina quando todos os participantes identificam



corretamente as solicitações realizadas.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO:

Cognitiva: compreensão de instruções, capacidade de deslocamento no espaço, contato com as letras do alfabeto de forma lúdica.

Social: percepção das diferentes possibilidades dos movimentos dos outros participantes.

Perceptivo-motora: identificar os conceitos de lateralidade e noção espacial e discriminação visual.

Afetivo-emocional: controle da impulsividade e tensão em esperar a vez de liderar.

Linguagem: compreensão de instruções.

Moral: respeitar seu espaço e momento de ação, saber seguir ordens.

SEGUINDO OS NÚMEROS

Material: nenhum.

Idade aproximada: a partir de cinco anos.

Local: pátio ou quadra.

Participantes: no mínimo oito.

Instruções: Os participantes locomovem-se, pelo espaço livremente. Quando o organizador falar um número, devem parar, individualmente caso seja solicitado o número um, ou formar grupos conforme o número solicitado, parar e abaixar-se no lugar, individualmente ou de mãos dadas no caso de ser solicitado números acima do um. O participante que não conseguir se encaixar no grupo, ou não seguir corretamente as instruções, executa uma tarefa extra, escolhida pelo grupo (por exemplo: imitar animal, cantar ou dançar) sendo, a seguir, aplaudido por todos.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO:

Cognitiva: compreensão de instruções, capacidade de aplicar conceitos numéricos, representação de conjuntos e dedução.

Social: percepção de trabalho em grupo.

Perceptivo-motora: desenvolvimento da coordenação motora e agilidade.

Afetivo-emocional: controle da impulsividade, respeito às normas e desenvolver a capacidade de lidar com a exclusão.

Linguagem: coordena-se a verbalização às ações corporais.

Moral: respeitar seu espaço e momento de ação, saber seguir ordens e ótima oportunidade de reflexão de como lidar com exclusão social.

ESPELHO DIFERENTE

Material: nenhum.

Idade aproximada: a partir de 4 anos.

Local: pátio ou quadra.

Participantes: no mínimo quatro.

Instruções: Os participantes em dupla trabalham em espelho, isto é, um sendo o modelo e o outro imitando todos os movimentos feitos; quem imita deve nomear a parte do corpo e o lado que está sendo utilizado pelo modelo para a realização do movimento. Posteriormente, repetem-se os movimentos de forma real, isto é, se o parceiro levanta e movimenta a mão direita, quem está à sua frente, deve realizar o mesmo movimento com a mão direita. Após 3 minutos, troca-se o modelo, quem imita, passa a ser modelo por mais 3 minutos.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO:

Cognitiva: compreensão de instruções, observação e criatividade.

Social: percepção das diferentes possibilidades dos movimentos dos outros participantes.

Perceptivo-motora: desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, lateralidade e imitação. **Afetivo-emocional:** controle da impulsividade, respeito às normas.

Linguagem: compreensão de instruções.

Moral: respeitar seu espaço e momento de ação, conseguir lidar com as limitações do outro participante.

CONHECIMENTO FÍSICO

Material: Corda e giz para desenhar as linhas no solo.

Idade aproximada: a partir de cinco anos.

Local: pátio ou quadra.

Participantes: no mínimo dois.

Instruções: Os participantes se locomovem pelas linhas retas e círculos, demarcados no solo, e cordas espalhadas pelo solo, de diferentes maneiras, efetuando giros, na ponta dos pés, e realizando diferentes movimentos com os braços. Ao comando do organizador, saltam sobre a linha ou corda, com o pé esquerdo, a seguir com o pé direito, param e tocam a linha com a mão direita e a seguir com a esquerda. Formam letras com a corda e andam sobre ela.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO:

Cognitiva: compreensão de instruções, noções de lateralidade e contato e fixação do alfabeto.

Social: percepção de trabalho em grupo.

Perceptivo-motora: desenvolvimento da coordenação motora, lateralidade e agilidade.

Afetivo-emocional: controle da impulsividade, respeito às normas.

Linguagem: coordena-se a verbalização às ações corporais e contato com letras.

Moral: respeitar seu espaço e momento de ação e seguir ordens.

IMITANDO ANIMAIS

Material: nenhum.

Idade aproximada: a partir de quatro anos.

Local: pátio ou quadra.

Participantes: no mínimo quatro.

Instruções: Os participantes, após solicitação do organizador, se locomovem pelo espaço, imaginando que estão numa floresta, imitando pássaro, borboleta, urso, gato e cachorro conforme seus próprios conceitos. Ao final nomeiam os animais imitados, em ordem crescente ou decrescente de tamanho, conforme a solicitação do organizador, discutindo e justificando suas respostas.

Em um segundo momento os participantes são questionados a respeito de seu conhecimento sobre animais mamíferos e aves. Locomovem-se, imitando-os conforme solicitação do organizador, que ao final pergunta se imitaram mais aves ou animais, mais mamíferos ou animais. Tarefa sugerida por Freire (1982).

ÁREAS FAVORECIDAS:

Cognitiva: compreensão de instruções, capacidade de deslocamento no espaço, criatividade, imaginação, comparação, classificação e seriação.

Social: observação dos componentes do grupo, oportunidade de complementar ideias e integrar-se ao grupo.

Perceptivo-motora: identificar semelhanças e diferenças, dedução e formação de hipóteses.

Afetivo-emocional: podem demonstrar alegria, tensão, medo ou afeto dependendo do animal imitado.

Linguagem: compreensão de instruções e imitação de sons emitidos pelos animais.

Moral: oportunidade de reflexão sobre responsabilidade e respeito pelos animais, identificando forma de preservação das espécies e da natureza, que podem ser discutidas em roda de conversa após o término da atividade.

BRINCANDO COM BOLAS

Material: 10 bolas de diferentes tamanhos e cores.

Idade aproximada: a partir de cinco anos.

Local: pátio ou quadra.

Participantes: no mínimo oito.

Instruções: Após mostrar aos participantes as bolas e eles identificarem as diferenças, o grupo elege o critério que utilizará para separar as bolas por tamanho e cor. São colocadas 10 bolas de tamanhos variados no lado oposto ao grupo de participantes que estará dividido em duas equipes. Cada participante corre até as bolas, pega uma e volta ao ponto de saída, tocando a mão do primeiro da coluna de sua equipe, como sinal para que este possa correr e pegar uma bola. A atividade termina quando todos pegam as bolas e organizam uma coluna por ordem de tamanho das bolas.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO:

Cognitiva: compreensão de instruções, capacidade de deslocamento no espaço, criatividade, imaginação, comparação, classificação e seriação.

Social: observação dos componentes do grupo, oportunidade de complementar ideias e integrar-se ao grupo.

Perceptivo-motora: identificar semelhanças e diferenças, dedução e formação de hipóteses.

Afetivo-emocional: controle da impulsividade e tensão em esperar a vez.

Linguagem: compreensão de instruções.

CORRIDA COM OBSTÁCULOS

Material: caixa de papelão, cadeira giz para desenhar o círculo e a amarelinha.

Idade aproximada: a partir de cinco anos.

Local: pátio ou quadra.

Participantes: indeterminado.

Instruções: Atividades baseadas em Vallet (1977): corridas com obstáculos que con-

sistem em saltar sobre uma caixa de papelão de 15 cm de altura e largura, passar por baixo de uma cadeira, correr sobre um círculo de 5 m de diâmetro, pular amarelinha, saltar outra caixa do mesmo tamanho e pular amarelinha novamente. Esta corrida pode ser cronometrada para se determinar o vencedor.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO:

Cognitiva: compreensão de instruções, capacidade de deslocamento no espaço,

Social: observação dos componentes do grupo e favorece o conhecimento de suas próprias habilidades.

Perceptivo-motora: agilidade, equilíbrio, destreza para efetuar mudanças de direção e estimulação da memória para seguir a rota.

Afetivo-emocional: tensão para ser mais rápido e controle para aguardar a sua vez.

Linguagem: compreensão de instruções.

Moral: oportunidade de perceber como superar desafios e quais são as reais dificuldades de cada um.

BOLICHE ADAPTADO

Material: 10 garrafas plásticas e três bolas de borracha.

Idade aproximada: a partir de seis anos.

Local: pátio ou quadra.

Participantes: acima de dois.

Instruções: São utilizadas 10 garrafas plásticas dispostas na formação de triângulo, sendo quatro na primeira fileira, três na segunda, duas na terceira e uma na quarta fileira. Os participantes ficam a uma distância de aproximadamente 10 metros deste alvo e cada um tem a oportunidade de jogar três bolas de borracha, com o objetivo de atingir o alvo – as garrafas de plástico – derrubando o maior número possível. Enquanto cada participante arremessa as bolas, os demais anotam o número de garrafas derrubadas em cada série. Ao final é discutido quem derrubou mais, quantas não foram derrubadas, quem derrubou menos e a classificação final.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO:

Cognitiva: compreensão das regras e dos conceitos do jogo, observação, comparação, classificação e raciocínio lógico.

Social: como é um jogo para grupo, a interação social ocorre naturalmente, deparando-se com situações da vida real como a competição e aceitação ou mudança das regras do jogo.

Perceptivo-motora: coordenação visomotora e destreza manual. Identificar semelhanças e diferenças.

Afetivo-emocional: controle da impulsividade e tensão em esperar a vez de jogar, aprender a lidar com vitória ou derrota.

Linguagem: compreensão de instruções.

Foto: José da Silva Dias



Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira é Psicóloga, Psicopedagoga e Mestre em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento

Humano. Faz parte da presidência da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBrin), membro da International Toy Library Association (ITLA). Atua no grupo de pesquisa Contextos Integrados em Educação Infantil (CIEI) da Faculdade de Educação da USP. Coordena o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da FIG-Unimesp. E-mail: sireoli@yahoo.com.br

Foto: Shinobu Miyazaki



Solange Rodrigues Martins Camargo dos Santos é Psicóloga, Psicopedagoga e professora de Educação Física. Mestre em

Psicologia da Saúde. Pesquisadora e consultora nas áreas de educação e saúde. Membro fundadora da Associação Brasileira de Psicologia da Saúde. Coordenadora de implantação de projetos em intervenções lúdicas institucionais. Professora de Psicologia e Psicopedagogia nos níveis de Graduação e Pós-Graduação. Ministra treinamentos e workshops para diferentes públicos. E-mail: solange.cursos@bol.com.br

PROCESSO DE SELEÇÃO PARA A 6ª. EDIÇÃO DO CURSO PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

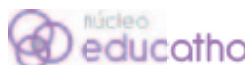
A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Abordagens poética, literária e performática

**INSCRIÇÕES ABERTAS
ATÉ 23 DE JUNHO DE 2014**



Coordenação do curso:
Prof. Ms. Giuliano Tierno de Siqueira e
Profa. Ms. Leticia Liesenfeld



*** Desconto de 10% para professores e bibliotecários da rede pública, profissionais e pessoas ligadas à Educatho, Associados da ONG Viva e Deixe Viver e cooperados pela Cooperativa Paulista de Teatro.**

Início: 06 de AGOSTO

Término: agosto de 2016

Aulas presenciais todas as quartas-feiras, das 19h30 às 22h30 na sede da Educatho: Rua Eduardo Amaro, 250 – Paraíso – São Paulo – SP (a 5 minutos da Estação Paraíso do Metrô).

Além das aulas às quartas-feiras, os alunos terão 8 Seminários, distribuídos ao longo dos 24 meses de realização do curso, sempre aos sábados. É obrigatória a presença do aluno em ao menos 75% da carga horária das aulas e 75% da carga horária dos Seminários. O curso tem a carga horária total de 440 horas e duração de 24 meses.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

MÓDULO 1 Fundamentos da Arte de Contar Histórias na sociedade atual

MÓDULO 2 Recursos técnicos do Contador de Histórias

MÓDULO 3 Formação de repertório

MÓDULO 4 Trabalho de Conclusão de Curso

* Para conhecer o Corpo Docente acesse www.contarhistorias-pos.blogspot.com.

INFORMAÇÕES

www.contarhistorias-pos.blogspot.com
(11) 2338-2206 e (11) 2338-2207

INSCRIÇÕES

contarhistorias.pos@gmail.com

Agenda

EVENTOS

19º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – 19º COLE

Local: Centro de Convenções da UNICAMP – Campinas – SP
Data: 22 a 25 de julho de 2014
Informações: <http://cole-alb.com.br/>

13º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA LBV

Mobilização como estratégia de aprendizagem: uma visão além do intelecto
Data: 30 de julho a 01 de agosto de 2014
Local: Instituto de Educação José de Paiva Netto – Av. Rudge, 700, Bom Retiro – São Paulo – SP
Informações/inscrições: (11) 3225-4590 ou 3361-6078
www.lbv.org/congressodeeducacao

IV SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

"Criança Prioridade Absoluta"
Data: 24 a 27 de agosto de 2014
Organização: OMEP Brasil (Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar), através da Federação Paulista de Educação Pré-Escolar e da Associação Regional da Baixada Santista.
Local: Teatro Coliseu – Rua Amador Bueno, 237 – Santos – SP
Informações: (13) 3231-2736, (13) 99783-8258 e (13) 98824-2368
contato@omepbaixasantista.com.br

5º ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Data: 1 a 5 de Setembro de 2014
Local: Universidade do Estado do Pará – Belém (PA)
Entidades Promotoras e Coparticipantes: Instituto Oswaldo Cruz (IOC/FIOCRUZ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Informações: contato@apsignificativa.com.br
www.apsignificativa.com.br/5enas

V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO I CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Racionalidade, amizade e experiência formativa
Data: 10 a 12 de setembro de 2014
Local: Campus Central da Universidade de Passo Fundo (RS)
Informações: seminariofil.edu@upf.br
(54) 3316-8295 / (54) 3316-8296
<http://www.upf.br/seminariofil/>
Inscrições: <http://www.upf.br/ocvb>

CURSOS

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS – ABORDAGENS POÉTICA, LITERÁRIA E PERFORMÁTICA

Coordenação: Prof. Ms. Giuliano Terno de Siqueira e Prof. Ms. Leticia Liesenfeld
Carga horária total: 440 horas
Duração: 24 meses
Aulas semanais presenciais: Quartas-feiras (exceto feriados)
Seminários semestrais: 2 (dois) sábados por semestre, totalizando 8 (oito) ao longo do curso.

Horário das aulas presenciais: das 19h30 às 22h30
Local das aulas: Educatho – Rua Eduardo Amaro, 250 – Paraíso – São Paulo – SP
Processo Seletivo de 01 de maio a 30 de junho de 2014
Informações: www.contarhistorias-pos.blogspot.com (11) 2338-2206 e (11) 2338-2207
Inscrições: contarhistorias.pos@gmail.com

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPP) CURSOS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

Local: Alameda Santos, 2441 – São Paulo-SP
Data: 14/junho 2014
JOGOS EM PSICOPEDAGOGIA – 9h às 12:30h
Palestrante: Lino de Macedo
TEORIAS DA APRENDIZAGEM – 14h às 17:30h
Palestrante: Marisa Irene Siqueira Castanho
Data: 05/julho 2014
PSICOMOTRICIDADE EM PSICOPEDAGOGIA – 9h às 12:30h
Palestrante: Sonia Colli
DISCALCULIA – 14h às 17:30h
Palestrante: Quêzia Bombonato
Data: 09/agosto 2014
LEITURA E ESCRITA – Intervenções – 9h às 12:30h
Palestrante: Maria Teresa Messeder Andion
NEUROAPRENDIZAGEM E PSICOPEDAGOGIA – 14h às 17:30h
Palestrante: Maria Irene Maluf
Informações para inscrição: Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPP
Tel.: (11) 3085-7567
E-mail: psicoped@uol.com.br

CURSO A BRINQUEDOTECA: FORMAÇÃO DE BRINQUEDISTA E ORGANIZAÇÃO DE BRINQUEDOTECA – SUBSÍDIOS TEÓRICOS, LEGAIS E FUNCIONAIS

Realização: Núcleo ABBri Grande ABCD
Data: 14 a 18 de Julho de 2014
Horário: das 8:30h às 17h – Duração: 40 h/a
Local: Rua Francisco Alves, 275 – Instituição Assistencial Meimei (IAM) – Pauliceia – São Bernardo do Campo – SP
Coordenação: Profa. Ms. Beatriz Picolo Gimenes
Informações: Cristina (11) 4176-8604
expediente@iam.org.br
[Facebook.com/iamMeimei](https://www.facebook.com/iamMeimei)
www.iam.org.br
Parceria: Ponto de Cultura e Cidadania Caminhante/Instituição Assistencial Meimei
Apoio: Núcleo ABBri-SCS e ABBri – Associação Brasileira de Brinquedotecas

CURSO DE FORMAÇÃO DE BRINQUEDISTAS E ORGANIZAÇÃO DE BRINQUEDOTECAS

Data: 14 a 18 de Julho de 2014
Coordenadoras: Profa. Dra. Maria Celia Malta Campos e Profa. Ms. Sirlândia Reis de O. Teixeira
Horário: das 8:30h às 17h – Duração: 40 horas
Local: Rua Guaícuí, 43/sobreloja – Pinheiros (próximo à Estação Faria Lima do metrô – linha amarela) – São Paulo – SP
Informações: (11) 5533-1513
contatoabbri@gmail.com www.brinquedoteca.net.br

Workshops e palestras na sua escola!



Dr. Gustavo Teixeira M.D. M.Ed.

Professor visitante - Department of Special Education at Bridgewater State University

Mestre em educação - Framingham State University

Psicofarmacologia da infância e adolescência - Harvard Medical School



www.comportamentoinfantil.com

Paiva Netto



Mobilização como estratégia de aprendizagem: uma visão além do intelecto

Local: Instituto de Educação
José de Paiva Netto
(Av. Rudge, 700, Bom Retiro,
São Paulo/SP)

- Ivani Catarina Arantes Fazenda
- Eloisa Bombonatti
- Valéria Bussola Martins
- Vasco Pedro Moretto
- Daniel Guimarães e Silva
- Maria Sueli Periotto



Inscreva-se
(desconto para estudantes)

www.lbv.org/congressodeeducacao
Tels.: (11) 3225-4590 e 3361-6078

Realização

