WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

# SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/08/2024

AGOSTO DE 2024 V.6 N.08

SL EDITORA

CIMESB
Formação de Professores

# Revista SL Educacional

**N° 8**
Agosto 2024
**Publicação**
Mensal (agosto)
SL Editora
Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
**Editor Chefe**
Neusa Sanches Limonge
**Projeto Gráfico e capa**
Lucas Sanches Limonge
**Diagramação e Revisão**
Rafael Sanches Limonge

---

Revista SL Educacional – Vol.6, n. 08 (2024) - São Paulo: SL Editora, 2024 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/08/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

---

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

# SUMÁRIO

**A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR**
**Angelita Gomes de Araujo Silva ..... 04**
**O DESENVOLVIMENTO MOTOR NAS CRIANÇAS**
**Antônio Aparecida Ferreira ..... 13**
**CONSERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE**
**Cassia Thais Oliveira ..... 21**
**INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES ATRAVÉS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
**Cinthia Cristina Trevelini ..... 37**
**A PEDAGOGIA DO FUTSAL**
**Denis Geraldes de Salles..... 46**
**A IMPORTÂNCIA DA SONDAGEM NA ALFABETIZAÇÃO**
**Fernanda Ramos da Silva Brito ..... 59**
**A ARTE INSERIDA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**
**Giovania Ferreira Barbosa ..... 65**
**ATIVIDADES POSSIVEIS DE SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE ARTES**
**Luiz Ricardo Costa..... 80**
**A SUPERVISÃO ESCOLAR**
**Renata Morgan da Cunha ..... 89**
**O DESENHO DA CRIANÇA E SEU SIMBOLISMO**
**Rosa Helena Rodrigues Serrão..... 101**
**A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
**Telma Priscila Moreira ..... 109**
**A ARTE E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO DIFERENCIAL TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ETAPAS DE ALFABETIZAÇÃO E BÁSICA**
**Thais Andrade Cavalcanti ..... 118**
**ARTE NA EDUCAÇÃO**
**Gilmara Carvalho de Oliveira ..... 132**
**DESENHO GEOMÉTRICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA**
**Marcos Paulo Martins Ferreira..... 159**
**A ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I**
**Regina Marques Cordeiro Pedra..... 181**
**ARTE E INCLUSÃO: DESENVOLVENDO A CRIATIVIDADE E A EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
**Vanessa Santos Cordeiro..... 201**
**USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
**Josimeire Nunes de Carvalho Rezende ..... 211**
**A RELEVÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**
**Érica Maximina Ferreira..... 220**
**AUDIODESCRIÇÃO NA ESCOLA: COMPARTILHANDO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA COM PROFESSORES**
**Lara Souto Santana..... 235**
**AUTISMO EM SALA DE AULA**
**Maria Sônia dos Santos..... 242**
**PROCESSO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS DE ZERO A TRES ANOS DE IDADE**
**Vera Lúcia Santos de Medeiros ..... 250**
**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO**
**Carlos de Oliveira Soares..... 259**
**TRABALHANDO LITERATURA INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE**
**Rita de Cassia São José ..... 269**
**LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
**Daiane Teixeira Cardoso ..... 279**
**AS TIPOLOGIAS PARTIDÁRIAS CLÁSSICAS**

# SUMÁRIO

**Janaína Silva Melo ..... 286**
**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO E REGULAÇÃO EMOCIONAL INFANTIL**
**Nayra Gomes Ikeda ..... 297**
**INDICIPLINA SOBRE VÁRIOS OLHARES**
**Samara Bastos Franulovic ..... 303**
**O IMPACTO DO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO À FAMÍLIA**
**Alessandra Scorsafava ..... 314**
**PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: HIPÓTESES DE ESCRITA**
**Claudia Del Valle Silva ..... 324**
**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**
**Sheila Oliveira Guimarães ..... 332**
**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
**Adriana de Godoi Bochio ..... 338**
**O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DA APRENDIZAGEM**
**Suzana Aparecida Tofollo Casini ..... 345**
**O RELATÓRIO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTAÇÃO, ESCUTA E VISIBILIDADE DOS PROCESSOS**
**Carla Eugenio Ribeiro Cipriano ..... 354**
**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DIREITO SUBJETIVO OU MERA FORMALIDADE?**
**Elisângela Maria da Silva ..... 360**

# A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Angelita Gomes de Araujo Silva

**Resumo**

A Orientação Educacional tem como enfoque orientar os estudantes em sua trajetória escolar, auxiliando-os na definição de metas educacionais, na escolha de cursos e carreiras, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e no enfrentamento de desafios acadêmicos e pessoais. A Orientação Educacional visa apoiar os alunos em sua formação integral, contribuindo para o desenvolvimento de competências que vão além somente do conteúdo das disciplinas escolares.

**Palavras-chave:** educação; trabalho; psicopedagogia.

## INTRODUÇÃO

A junção da Psicopedagogia Institucional com a Orientação Educacional traz benefícios significativos para o ambiente educacional. Essa abordagem conjunta permite uma visão mais ampla das necessidades dos

alunos, possibilitando o planejamento de ações pedagógicas mais efetivas e personalizadas. Este trabalho tem como foco pesquisar a importância da integração da Psicopedagogia Institucional com a Orientação Educacional no contexto escolar. Dedicando-se a uma extensa análise bibliográfica em busca das bases teóricas dessas 2 áreas do conhecimento e analisando suas correspondências e similaridades, com o intuito de agregá-las as necessidades diárias vividas no ambiente educacional. Ao compreender a relevância dessa abordagem integrada, os profissionais da educação estarão aptos a promover um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes. A partir da integração da Psicopedagogia Institucional com a Orientação Educacional, espera-se contribuir para a formação de alunos mais autônomos, confiantes e preparados para enfrentar os desafios da vida escolar e para além dela.

## PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

A psicopedagogia clínica é uma área de atuação que se dedica ao estudo e tratamento das dificuldades de aprendizagem e dos distúrbios relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Ela busca compreender as causas dos problemas que interferem no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das pessoas, especialmente crianças e adolescentes, e oferecer intervenções adequadas para superar essas dificuldades.

A Psicopedagogia clínica, orienta, atende em tratamento e investiga os problemas emergentes nos processos de aprendizagem. Esclarece os obstáculos que interferem para ocorrer uma boa aprendizagem.

Favorece o desenvolvimento de atitudes e processos de aprendizagem adequados (Sousa, 2017).

O psicopedagogo clínico realiza uma avaliação detalhada do paciente, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e familiares. A partir dessa avaliação, são identificados os pontos fortes e fracos do indivíduo, suas habilidades e dificuldades específicas, bem como os possíveis transtornos ou distúrbios que podem estar afetando seu desempenho acadêmico.

Com base nessa compreensão, o psicopedagogo clínico elabora um plano de intervenção personalizado, o objetivo é auxiliar o paciente a superar as dificuldades de aprendizagem, desenvolver suas potencialidades e alcançar um melhor desempenho escolar.

Além do trabalho direto com os pacientes, os psicopedagogos clínicos também podem atuar em equipe multidisciplinar, colaborando com profissionais da psicologia, da educação, da fonoaudiologia e de outras áreas afins para promover uma abordagem integral no tratamento das dificuldades de aprendizagem.

É importante ressaltar que a psicopedagogia clínica não se limita apenas a crianças e adolescentes, podendo também atender adultos que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de transtornos específicos ou outros problemas.

## PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A prática psicopedagógica na escola requer o trabalho de identificar, compreender, e intervir nas dificuldades de aprendizagem dos

educandos, um trabalho que implicará na parceria com professores, pais e os demais profissionais envolvidos no processo educacional para assim promover um espaço educacional efetivamente inclusivo. Segundo Bossa, "pensar a escola à luz da Psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade".

No fazer pedagógico, é primordial que se considere as relações entre produção escolar e as oportunidades reais que a sociedade dá às diversas camadas existentes no nosso tecido social (classes sociais). A escola e a sociedade não podem ser vistas isoladamente, pois o sistema de ensino (público ou privado) reflete a sociedade na qual está inserido. Dito isto, o que vemos acontecer, infelizmente, são que os alunos das camadas menos favorecidas na nossa sociedade (alunos de baixa renda) carregam o estigma na questão da aprendizagem, são vistos como “deficientes”...

> A escola caracteriza-se como um espaço concebido para realização do processo de ensino/aprendizagem do conhecimento historicamente construído; lugar no qual, muitas vezes, os desequilíbrios não são compreendidos (GASPARIAN, 1997, p.24)

Na instituição escolar, muitos creem que o psicopedagogo irá solucionar todas as demandas existentes, quais seja: dificuldade de aprendizagem, evasão, indisciplina, desestímulo docente, violências, entre outros). Todavia, o psicopedagogo não vem com as respostas prontas. O que

deverá acontecer será um trabalho em equipe, uma parceria com todos os envolvidos no processo educacional: gestores, equipe técnica, professores, alunos, pessoal de apoio, família, o psicopedagogo entra na escola para ver o "todo" da instituição.

Barbosa afirma que "a escola se caracteriza como um espaço concebido para realização do processo de ensino/aprendizagem do conhecimento historicamente construído; lugar no qual, muitas vezes, os desequilíbrios não são compreendidos". A aprendizagem escolar, durante várias décadas, foi vista como algo distante do prazer e entendida como um mal necessário. Então, o grande desafio das escolas, nos dias de hoje, é despertar o desejo dos alunos para que possam sentir prazer no aprender.

Barbosa ressalta, ainda, que "a Psicopedagogia, como área que estuda o processo ensino/aprendizagem, pode contribuir com a escola na missão de resgate do prazer no ato de aprender e da aprendizagem nas situações prazerosas". O psicopedagogo sabe que para aprender são necessárias condições cognitivas (abordar o conhecimento), afetivas (estabelecer vínculos), criativas (colocar em prática) e associativas (para socializar).

Ademais, é imprescindível que estejamos atentos frente às grandes mudanças que ocorreram nas propostas educacionais. Atualmente, o conhecimento científico só tem sentido se for ligado ao social, atrelado ao cotidiano, onde através dele se possa encontrar soluções. A reforma educacional brasileira é extremamente exigente. Os paradigmas dessa reforma estão centrados na verdade aberta, no conhecimento múltiplo, transdisciplinar. As mudanças não acontecem na mesma proporção, nem na mesma

velocidade. A apropriação leva um tempo até ser assimilada, compreendida e colocada em prática. As mudanças (a introdução no novo) num ambiente escolar têm que ser escalonadas e sucessivas, priorizando-se e hierarquizando-se as ações.

REFERÊNCIAS

ABBP. Associação Brasileira de Psicopedagogia. Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil. 2019. Disponível em: https://www.abpp.com.br/diretrizes-da-formacao-de-psicopedagogos-no-brasil/. Acesso em 08/06/2023.

ANJOS, Elza Karina Oliveira dos; DIAS, Juliana Rocha Adelino. Psicopedagogia: sua história, origem e campo de atuação. REVELA - Periódico de Divulgação Científica da Michelle Botelho Vaz de Assis e Leonardo da Silva Taveira Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 111-125, 2021 123 FALS, Praia Grande, ano 8, n. 18, jul. 2015. Disponível em: http://fals.com.br/novofals/revela/ed18/elza_anjos.pdf. Acesso em: 09/06/2023.

Barbosa LMS. A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Expoente; 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União. Brasília: Ministério da Educação, 1996. _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 05/2005, aprovado em: 13 dez. 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura.

_____. Decreto-lei n.º 72.846, de 26 de setembro de 1973. Regulamenta a lei N.º 5.564/68.

BIANCHETTI, Lucídio. As páginas da Revista Prospectiva a serviço da orientação Educacional do/no Brasil. Prospectiva. Porto Alegre, AOERGS, p. 03 a 30, edição extra, 1995.

BIANCINI, Renata Karina. Tendências Pedagógicas que influenciaram o trabalho dos Orientadores Educacionais. Florianópolis: 2011 .
BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

CARVALHO, Hausblene. O papel do orientador educacional na escola. 2009. Disponível em: < http://www.webartigos.com>. Acesso em: 25/05/2023.

CLARO, G. R. Fundamentos da Psicopedagogia. Curitiba: InterSaberes, 2018.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional. Porto Alegre, 2010.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. Contribuições do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional, -São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

GRINSPUN, Mirian P.S.Zippin. A Orientação Educacional- conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOFFREDI, Laís Esteves. Paradigma da orientação educacional: baseado no modelo de Relação-de- Ajuda de Carhuff. Rio de Janeiro, 1976.

LUCK, Heloisa. Planejamento em orientação educacional. Petrópolis: Vozes, 1991.

MELO, Ferdinando Santos de. Jogos e brincadeiras: espaço de ação escolar e psicopedagógica no desenvolvimento infantil
https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10194/9/17.pdf (acesso em 27/05/2023)

NEPOMUCENO, Tatiane Aparecida Ribeiro. O psicopedagogo no contexto escolar e o processo de aprendizagem, qual a relação? Revista Educação Pública, v20 nº47, 08/12/2020.Disponível em:https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/47/o-psicopedagogo-no-contexto-escolar-e-o-processo-de-aprendizagem-qual-a-relacao. (acesso em 20/05/2023.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana A. de. O orientador educacional no Brasil. Educação em Revista | Belo Horizonte | n. 47 | p. 101-120 | jun. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n47/n47a06.pdf (ACESSO EM 08/06/2023);

PIMENTA, Selma Garrido. O Pedagogo na escola pública. 3.ed. São Paulo. Loyola, 1995.

SATO, Cintia de Toro, LAZARI, Heloisa Gouvea. Lúdico e psicopedagogia: contribuições no processo de ensino aprendizagem: Disponível em https://unisalesiano.com.br/aracatuba/wp-content/uploads/2020/12/Artigo-Ludico-e-psicopedagogia-contribuicoes-no-processo-de-ensinoaprendizagem-Pronto.pdf (acesso em 27/05/2023)

SILVA, Vanderson de Sousa. Psicopedagogia: aspectos históricos e a práxis institucional, Revista Educação Pública, v,19,nº15, 6 de agosto de 2019. Disponível emhttps://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/psicopedagogia-aspectos-historicos-e-a-praxis-institucional - (acesso em 20/05/2023)

SOUSA, Qual a função do psicopedagogo? Disponível em: http://www.janehaddad.com.br/new/component/search/psicopedagogia/%252F?ordering=&searchphrase=all – Acesso em 19/05/2023.

WEISS, Maria L. L**.** Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**.** 5. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação:

https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12203/8928 .
(acesso em 27/05/2023).

# O DESENVOLVIMENTO MOTOR NAS CRIANÇAS

Antônio Aparecida Ferreira

**RESUMO**

Do ponto de vista dos pais, “uma das coisas mais importantes durante os dois primeiros anos de vida é o crescimento na habilidade da criança em controlar seus músculos e mover-se em torno de seu mundo independentemente”. (BEE, 1984, p. 83) Os pais se entusiasmam com o primeiro sorriso e com as primeiras palavras, mas o primeiro passo é, sem dúvida, o maior avanço durante os primeiros meses.

**Palavras-chave:** criança; escola; desenvolvimento motor.

## DESENVOVIMENTO

. A Tabela 1, conforme Bee (1984) dá, aproximadamente, a época em que aparecem algumas dessas habilidades principais, incluindo umas poucas que os pais podem não notar, mas que são importantes para a habilidade de exploração da criança. Por exemplo, a habilidade de a criança pegar coisas com o polegar e o indicador.

A habilidade motora da criança — o desenvolvimento das habilidades de mover-se em redor do seu mundo, agarrar e manipular com as mãos e pés, etc. — está diretamente ligada ao desenvolvimento de ossos e músculos. Até que os músculos do pescoço e costas tenham se desenvolvido em alguma extensão, o bebê não pode erguer a cabeça; até que os ossos das mãos tenham se desenvolvido e os músculos crescido, a criança é incapaz de agarrar objetos. À medida que o corpo cresce, o desenvolvimento motor se aprimora.

Mas, e a prática? Se uma criança for completamente imobilizada e não se der a ela qualquer oportunidade para praticar o arrastar-se, andar ou

agarrar, essas habilidades poderão se desenvolver? O crescimento subjacente dos músculos e ossos é tudo o que é necessário, ou o bebê precisa de oportunidades para tentar coordenar seus músculos, ossos e sentidos?

Há ainda uma boa quantidade de desacordo sobre as respostas a estas questões.

Tabela 1: Aspectos significativos no desenvolvimento motor Idade média de aparecimento e habilidade motora (BEE, 1984, p. 84).

| | |
|---|---|
| 1 mês | Ergue o queixo quando deitada de barriga. |
| 2 meses | Ergue o tórax, bem como o queixo. |
| 4 - 8 meses | Consegue virar-se pela primeira vez (fá- lo-á facilmente aos seis meses aproximadamente). |
| 7 meses | Pega objetos usando a palma das mãos aoinvés dos dedos. |
| 8 meses | Tenta ficar de pé apoiando-se nos móveis. |
| 8 - 3 meses | Senta-se com facilidade. |
| 8 - 3 meses | Fica de pé sozinho, pela primeira vez. |
| 12 meses | Dá os primeiros passos sem apoio. |
| 13 -14 meses | Produz preensão com o polegar eindicador. |
| 18 meses | Anda bem sozinho. |
| 2 anos | Sobe e desce escadas sozinhas, mas aindacom os dois pés em cada degrau. |
| 2 anos | Corre bem. |

## PRINCIPAIS CARACTERISTICAS DO DESENVOLVIMENTO FÍSICO DE ZERO A SEIS MESES

É muito menos claro se o bebê pode reconhecer a localização dos sons. Podemos reconhecer a localização de um som porque nós somos altamente sensíveis a minúsculas diferenças na quantidade de tempo que um som leva para chegar a um ouvido antes do outro. “A habilidade de localizar sons está presente em bebês de seis meses — eles virarão suas cabeças e olhos em direção a um som”. (BEE, 1984, p. 63).

Outra descoberta interessante sobre as respostas ao som do bebê muito pequeno (BEE, 1984, p. 63) é que “ele parece particularmente sensível a sons rítmicos que, em geral, parecem ter uma qualidade calmante”. Uma sugestão tem sido que, justamente porque o bebê passou nove meses ouvindo os sons rítmicos dos batimentos cardíacos da mãe, qualquer som com o mesmo ritmo levará a um tipo de lembrança da atmosfera calma do útero. Há muito tempo as mães têm, intuitivamente, aproveitado a tendência do bebê a se aquietar com atividades rítmicas. O embalo da cadeira de balanço, os gorjeios rítmicos, as canções de ninar são estímulos que acalmam o bebê.

O bebê precisa de algumas habilidades, a fim de ser capaz de usar seus olhos com eficiência. (BEE, 1984, p. 64) “Ele precisa ser capaz de focalizar ambos os olhos sobre o mesmo ponto, movê-los para seguir um objeto em movimento”, discriminar entre cores e responder apropriadamente a diferentes níveis de brilho (contraindo suas pupilas com uma luz brilhante eas expandindo com uma luminosidade fraca).

> Ao nascimento, as partes do cérebro que estão mais desenvolvidas são aquelas contidas no que geralmente é chamado mesencéfalo; elas estão na parte inferior do crânio, onde o pescoço e a cabeça se conectam. Incluem os sistemas que regulam coisas tais como atenção, sono, andar, eliminação etc. (BEE, 1984, p.65).

Elas são as partes do cérebro humano mais parecidas com o cérebro dos animais inferiores. A parte do cérebro humano que difere muito dos animais inferiores é o córtex, as circunvoluções de matéria cinzenta nas quais muitos pensam quando visualizam o cérebro. O córtex está presente ao nascimento, mas consideravelmente menos desenvolvido do que será

posteriormente. “Durante os poucos primeiros meses e anos de vida, são algumas células corticais novas, as células tornam-se maiores e surgem mais conexões entre as células existentes. O cérebro se torna mais pesado” (BEE, 1984, p. 65).

O córtex cerebral não se desenvolve todo de uma vez e nem ao mesmo ritmo. Algumas partes se desenvolvem logo, outras se desenvolvem mais tarde.

> Após os seis meses de idade as partes do córtex que governam sentidos como a audição e a visão já estão desenvolvidas e as áreas motoras estão desenvolvidas parcialmente, são as que controlam as mãos, os braços e a parte superior do tronco. (BEE, 1984, p.60).

A área motora que governa os movimentos das pernas é a última área motora a se desenvolver, e não está completamente desenvolvida até o segundo ano de vida. “Esta sequencia do desenvolvimento cerebral está relacionada com a sequencia de desenvolvimento motor e das habilidades sensoriais” (BEE, 1984, p.63).

As duas primeiras atividades que um bebê faz são ver e ouvir, porque ao nascer, ele tem muito pouco controle muscular voluntário e, quando este se inicia, surge nos braços, mãos e cabeça e depois nas pernas. Assim, “o ritmo de desenvolvimento das diferentes partes do córtex estabelece alguns limites, ou talvez direções, sobre o desenvolvimento das habilidades motoras eperceptivas da criança” (BEE, 1984, p. 66)

Após os primeiros dias de vida, o bebê recém-nascido parece ter todas estas habilidades, ao menos de forma simplificada. Aparentemente

> “a habilidade de mover ambos os olhos na mesma direção está presente ao nascimento, mas se aprimora durante as primeiras semanas; a resposta pupilar a diferenças de brilho também está presente imediatamente, embora se torne mais eficiente durante os primeirosdias” (BEE, 1984, p. 67).

A habilidade de focalizar ambos os olhos sobre o mesmo ponto e mover o foco para objetos mais próximos, mais distantes ou para objetos em movimento é provavelmente algo que se desenvolve mais lentamente. A conclusão usual é que o melhor foco do bebê se encontre num ponto a cerca

de 20 cm de sua cabeça.

O bebê recém-nascido reage, algumas vezes, bastante violentamente, a “maus odores intensos. Assim sendo, nós sabemos que ele sente cheiros, mas não sabemos quão sutil é seu sentido de olfato” (BEE, 1984, p. 67).

Embora a sensibilidade gustativa do recém-nascido não tenha sido frequentemente estudada, o total das evidências de pesquisas indica que o recém-nascido pode reconhecer a diferença entre os quatro sabores básicos, doce, salgado, azedo e amargo. O estudo clássico foi feito por Jensen, citado por BEE (1984).

Os bebês são muito sensíveis ao toque, principalmente em torno da boca e nas mãos. Muitos dos primeiros reflexos são eliciados pelo toque em diferentes partes do corpo. Quando o bebê é tocado nas bochechas ou lábios, por exemplo, ele vira a cabeça em direção ao estímulo.

Tudo o que foi visto aqui sugere que o bebê recém-nascido vem bem equipado para experimentar os vários estímulos que o mundo tem a lhe oferecer. Talvez, “as habilidades perceptuais não estejam tão diferenciadas quanto estarão mais tarde, mas todas elas estão presentes e o bebê pode, aparentemente, estabelecer as principais discriminações a partir dos primeiros dias” (BEE, 1984, p. 64).

O bebê ainda não pode andar ou falar, somar ou subtrair. No início, ele não pode nem mesmo sustentar sua cabeça. “Ele tem habilidades perceptuais, como aqui descritos, mas o que dizer sobre seus movimentos corporais? Do que ele é capaz durante as primeiras semanas ou meses de vida?” (BEE, 1984, p. 64).

Se você observa um recém-nascido por qualquer lapso de tempo, notará uma grande quantidade atividades. O bebê olha em torno de si, move seu corpo de várias maneiras, abre e fecha suas mãos e boca, chora, dorme etc. Não podemos concluir de tal observação, que o bebê pretende explorar seu mundo, embora isso seja uma possibilidade.

Por exemplo, segundo Bee (1984, p.70) há boas evidências de que, a partir dos primeiros dias, o bebê examina visualmente objetos ou sinais de uma forma não aleatória. Os bebês recém-nascidos olharão por mais tempo

para as figuras que têm contornos distintos do que para as figuras que não têm e, dentro de qualquer figura, seus olhos tendem a focalizar os contornos da figura, ou o lugar onde há contraste de formas. O bebê faz isso intencionalmente ou ele é meramente “programado” para explorar os objetos desta forma?

Bee (1984, p. 71) sugere que “é muito provável que exista uma estratégia natural, programada desde o início, tal como uma regra para olhar primeiro para as margens”, mas estas estratégias, muito provavelmente, funcionam automaticamente, sem qualquer intenção ou propósito de exploração por parte da criança. As estratégias de exploração mudam com a idade e com as preferências das crianças entre as figuras. Por exemplo, com cerca de seis meses de idade, o bebê desenvolve uma nítida preferência por figuras ou objetos de complexidade (BEE, 1984, p. 71).

> “Os recém-nascidos gastam mais tempo dormindo do que fazendo qualquer outra coisa e isto parece ser a coisa menos importante que eles fazem. Do ponto de vista da mãe, o mais importante sobre o sono do bebê é que seja regular, para que ela possa operar no tipo de esquema normal; ter um bebê que dorme durante a noite é uma das coisas mais esperadas e apreciadas pela mãe” (BEE, 1984, p. 67).

Mas, do ponto de vista psicológico, o padrão de sono e vigília também é importante.

Conforme Bee (1984) aponta, uma das características dos bebês de mães viciadas em drogas:

> “eles parecem incapazes de estabelecer um padrão de sono e vigília. As crianças com lesões cerebrais também têm, em muitos casos, o mesmo tipo de dificuldade, de forma que a ausência de um ciclo definido de sono e vigília, passados os primeiros dias de vida, pode ser um sinal de problemas” (BEE, 1984 p. 67).

Também pode ser de interesse saber se os bebês podem sonhar quando eles estão dormindo. Nos adultos, o sinal observável de sonho é “um tremor da pupila sob as pálpebras cerradas (chamado sono de movimentos oculares rápidos, REM em inglês, ou sono MOR)” (BEE, 1984, p. 67).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como os bebês, os adultos não sonham toda a noite, apenas em certos pontos de seu próprio ciclo de sono-vigília. Mas, quando pode-se observar em um adulto adormecido o sono MOR, geralmente significa que este está sonhando; se o adulto é acordado durante o sono MOR, em geral poderá relatar com o que estava sonhando. “O intrigante é que além dos bebês também mostrarem sono MOR, este sono é também visto em bebês prematuros de até 32 semanas de idade gestacional e, talvez, mais cedo” (BEE, 1984, p.68).

## REFERÊNCIAS

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** São Paulo: Harper e Row, 1984.

BETELI, Vivian César. **Acompanhamento do desenvolvimento infantil em creches.** SãoPaulo: USP, 2006.

BRAGA, A.K.P; RODOVALHO, J.C; FORMIGA, C.K.M.R. **Evolução do crescimento e desenvolvimento neuropsicomotor de crianças pré-escolares de zero a dois anos do município de Goiânia** (GO). Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum 2006. Disponível em:<http://www.imip.org.br/site/ARQUIVOS_ANEXO/Adriano_Nassri_Hazin;;20061206.pdf>
. Acesso em : 10. Mai.2024.

BRASIL, MEC: **Parâmetros Curriculares Nacionais Educação Infantil,**1997.

CHESS, S. e THOMAS, A. **Temperament in the normal infant.** New York: Wiley, 1973. In BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** São Paulo: Harper e Row, 1984.

DENNIS, W. **Causes of retardation among institutional children: Iran**. Journal of GeneticPsychology, 1960. In BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** São Paulo: Harper eRow, 1984.

ERIKSON, E. e RIBBLE, H. **Childhood and society**. New York: Norton, 1963. In BEE, Helen.
**A criança em desenvolvimento.** São Paulo: Harper e Row, 1984.

GALLAHUE, D.L; OZMUN, J.C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês,Crianças, Adolescentes e Adultos**. São Paulo: Phorte; 2001. Disponível em

<http://issuu.com/phorteeditora/docs/compreendendo_o_desenvolvimento_motor_3edi>. Acessoem: 10. Abr. 2024.

JENSEN A. R. **Social class, race and psychological development**, New York: Holt. 1972. In BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** São Paulo: Harper e Row, 1984

KORNER, A. F. GROBSTEIN A. et all. **Visual alertness as related to soothing in neonates: Implications for maternal stimulation and early deprivation. Child Development**, 1966. In BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** São Paulo: Harper e Row, 1984.

MARCONDES, E. **Pediatria básica**. 8. ed. São Paulo: Sarvier, 1994. In BRASIL. Ministério da Saúde: **Acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento Infantil. Série cadernos de Atenção Básica nº 11. Série A. Normas e Manuais Técnicos**. Brasília-DF. 2002

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **L. S. Vygotsky:** algumas ideias sobre desenvolvimento e jogo infantil. São Paulo, USP, 2000.

PIAGET, J. **Gênese das Estruturas Lógicas Elementares**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970, In TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS: ***Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*.** São Paulo. Editora Summus**,** 2003.

# CONSERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

OLIVEIRA, Cassia Thais

## RESUMO

Atualmente é muito comum se debater sobre o meio ambiente e sustentabilidade. As graves alterações climáticas, as crises no fornecimento de água devido à falta de chuva e da destruição dos mananciais e a constatação clara de que, se não fizermos nada para mudar, o planeta será alterado de tal forma que a vida como a conhecemos deixará de existir. Cientistas, pesquisadores amadores e membros de organizações não governamentais se unem, ao redor do planeta, para discutir e levantar sugestões que possam trazer a solução definitiva ou, pelo menos, encontrar um ponto de equilíbrio que desacelere a destruição que experimentamos nos dias atuais.

**Palavras chaves:** população, meio ambiente e sustentabilidade.

## DESENVOLVIMENTO

A conclusão unânime é de que políticas que visem à conservação do meio ambiente e a sustentabilidade de projetos econômicos de qualquer natureza deve sempre ser a estratégia principal e a meta a ser alcançada para qualquer governante. È importante salientarmos que todos os cidadãos devem ser constantemente instruídos e chamados à razão para os perigos ocultos nas intervenções mais inocentes que realizam no meio ambiente a sua volta; e para a adoção de práticas que garantam a sustentabilidade de todos os seus atos e ações. Destinar corretamente os resíduos domésticos; a proteção dos mananciais que se encontrem em áreas urbanas e a

prática de medidas simples que estabeleçam a cultura da sustentabilidade em cada família.

**Meio Ambiente e Legislação**

O Brasil possui um dos melhores sistemas legais mundiais, que protegem o meio ambiente, infelizmente nossas leis não são cumpridas de forma efetivas e isso ocasiona diversas dificuldades em relação à conservação e proteção ambiental. Por isso necessário se faz destacar os principais instrumentos constitucionais, que estão à disposição do cidadão e da coletividade brasileira na tutela do meio ambiente. A educação ambiental tornou-se lei em 27 de Abril de 1999.

- A Lei N° 9.795 – Lei da Educação Ambiental, em seu Art. 2° afirma: A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Essa lei dispõe sobre a educação ambiental, instituindo a política nacional.
- Lei n° 3833/06 - Política de Educação Ambiental do Distrito Federal
- Lei nº. 9795/99 - Política Nacional de Educação Ambiental
- Decreto nº 31.129/09 - Regulamenta a Lei nº 3.833/06 de educação ambiental.
- Decreto nº 4.281/2002 - Regulamenta a Lei nº 9.795/99.

À medida que a sociedade tornou-se mais responsável pela conservação do planeta e passou a verificar que os modelos de desenvolvimento econômicos atuais provocam efeitos negativos graves, surgiram manifestações e movimentos que refletiam sobre a consequência de parcela da população sobre o perigo que a humanidade corre ao afetar de forma tão violenta o seu meio ambiente. Em países como o Brasil, preocupações com o meio ambiente e com a conservação de algumas espécies surgiram somente há algumas década. No final do século passado iniciaram-se manifestações pela preservação dos sistemas naturais que culminaram na criação de Parques Nacionais, como ocorreu nos Estados Unidos. Nesse contexto, surge no final do século passado a área de conhecimento

batizada de Ecologia.

**Proteção Ambiental**

E comum, muitas vezes, nos estudos, nas ações e mesmo nas leis ambientais, empregar-se termos que indicam formas cuidadosas de lidar com o meio ambiente, como proteção, conservação, recuperação e reabilitação. Em oposição a estes empregamos o termo degradação ambiental, que engloba uma ou várias formas de destruição, poluição ou contaminação do meio ambiente. No Brasil, uma área de proteção ambiental (APA) é uma área em geral extensa, com certo grau de ocupação humana, dotadas de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas, e tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais. Pode ser estabelecida em área de domínio público e/ou privado, pela União, estados ou municípios, não sendo necessária a desapropriação das terras. No entanto, as atividades e usos desenvolvidos estão sujeitos a um disciplinamento específico, as áreas de proteção ambiental são denominadas APAS. As APAS podem ter em seu interior outras unidades de conservação, bem como ecossistemas urbanos, permitindo a experimentação de técnicas e atitudes que conciliem o uso da terra e o desenvolvimento regional com a manutenção dos processos ecológicos essenciais. Toda APA deve ter zona de conservação de vida silvestre (ZVS). As áreas de proteção ambiental pertencem ao Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), regulado pela Lei 9.985 de 18 de julho de 2000. As áreas de proteção ambiental federais são administradas pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Essas APAS estão distribuídas pelos vários estados da Federação Brasileira. São elas:

• Amapá.

APA do rio Curiaú

Alagoas.

Costa dos Corais - AL/PE

(1997)Piacabuçu - AL (1983)

• Bahia.

Serra de Tabatinga - MA, TO e BA

(1990).UNIDUNAS Salvador

APA Bahia de todos os santos Salvador

APA Bacia do cobre/São Bartolomeu

SalvadorAPA Joanes Ipitanga Salvador

Trancoso/Caraiva - BA (1993)

Marimbus/Iraquara - BA (1993) Com 125,4 mil hectares numa região limítrofe ao Parque Nacional da Chapada Diamantina, a APA Iraquara/Marimbus é uma Área de Proteção Ambiental sob-responsabilidade do Governo da Bahia, criadapelo decreto estadual no. 2216 de 14/06/1993.

• Ceará.

Maciço de Baturité - CE (1991)

Chapada do Araripe - CE, PI, e PE

(1997).Delta do Parnaíba - PI, CE e MA

(1996).

Jericoacoara - CE (1984)

Serra da Ibiapaba - CE e PI (1996)

• Distrito Federal.

Bacia do Rio Descoberto - DF e GO

(1983)Bacia do São Bartolomeu - DF

(1983) Planalto Central - GO e DF

(2002)

• Goiás.

Bacia do Rio Descoberto - DF e GO (1983)

Meandros do Rio Araguaia - GO, TO e MT

(1998).Nascentes do Rio Vermelho - GO (2001)

Chapada dos Veadeiros APA de Pouso Alto - GO

(2001)Planalto Central - GO e DF (2002)

- Maranhão.

Delta do Parnaíba - PI, CE e MA (1996).

Serra de Tabatinga - MA, TO e BA

(1990).APA do Itapiracó - São Luís –

MA

APA do Maracanã - São Luís - MA

APA dos Morros Garapanses – Afonso Cunha, Buriti, Coelho

Neto,Duque Bacelar - MA (2008).

- Mato Grosso.

Meandros do Rio Araguaia - GO, TO e MT (1998).

- Mato Grosso do Sul.

Ilhas e Várzeas do Rio Paraná - PR, SP e MS (1997).

- Minas Gerais.

Carste de Lagoa Santa - MG

(1990)Cavernas do Peruaçu - MG

(1989) Morro da Pedreira - MG

(1990)

Serra da Mantiqueira - MG, RJ e SP

(1985).Rio Araçuaí

Rio Pandeiros

APA da Biquinha - Coronel Fabriciano - MG (2006)

- Pará.

Igarapé Gelado - PA

(1989)Serra das Aranhas

Babilônia

- Paraíba.

Barra do Mamanguape - PB (1998)
Tambaba - PB (2002)

- Paraná.

Guaraqueçaba - PR e SP (1985)

Ilhas e Várzeas do Rio Paraná - PR, SP e MS

(1997).São Jorge D'Oeste - Lagos do Iguaçu

- Pernambuco.

Chapada do Araripe - CE, PI, e PE

(1997).Costa dos Corais - AL/PE (1997)

Fernando de Noronha - PE (1986)

Guadalupe - PE (2000)

- Piauí.

Chapada do Araripe - CE, PI, e PE

(1997).Delta do Parnaíba - PI, CE e MA

(1996).

Serra da Ibiapaba - CE e PI (1996)

- Rio de Janeiro.

Parque da Cidade de Niterói - RJ

(1976)Cairuçú - RJ (1983)

Guapimirim - RJ

(1984)Maricá - RJ

(1984)

Serra da Mantiqueira - MG, RJ e SP (1985).

Serra de Sapiatiba - RJ - Iguaba Grande e São Pedro

(1990)Engenho Pequeno - RJ - São Gonçalo (1991)

Petrópolis - RJ (1992)

Peró - RJ - Cabo Frio e Búzios (2002)

- Rio Grande do Sul.

Lagoa verde

Banhado grande (1998)
Ibirapuitã

(1992)Rota do

Sol

- **Santa Catarina**

Anhatomirim (20 de maio de

1992)Baleia Franca (2000)

Brilhante

Costeira do Maciambú (2007)

- São Paulo.

Bacia do rio Paraíba do Sul, federal (1982).

Cananéia, Iguape e Peruíbe, federal (1985).

Serra da Mantiqueira, federal (1985) - abrange MG, RJ e

SP.Guaraqueçaba - PR e SP (1985)

Ilhas e Várzeas do Rio Paraná - PR, SP e MS

(1997).Bacia Hidrográfica do Rio Batalha, estadual

(2001).

Bairro da Usina, em Atibaia, estadual

(1986).Cabreúva, em Cabreúva, estadual

(1998).

Cajamar, em Cajamar, estadual (1984).

Campos de Jordão, em Campos de Jordão, estadual

(1998).Corumbataí - Perímetro Botucatu, estadual (1983).

Corumbataí - Perímetro Corumbataí, estadual

(1983).Corumbataí - Perímetro Tejupá, estadual

(1983).

Fazenda do Carmo, em São Paulo, estadual (1993).

Haras de São Bernardo, em Santo André, estadual

(1987).Ibitinga, em Ibitinga, estadual (1987).

Ilha Comprida, em Ilha Comprida, estadual

(1989).APA Itupararanga, estadual (1998).

Jundiaí, em Jundiaí, estadual (1998).

Mata do Iguatemi, em São Paulo, estadual

(1993).Piracicaba/Juquerí-Mirim, estadual (1989

e 1991).Sapucaí Mirim, estadual (1998).

Serra do Mar, estadual (1998).

Silveiras, em Silveiras, estadual

(1984).Sistema Cantareira, estadual

(1998).

Tietê, em Tietê, estadual

(1983). Várzea do Tietê,

estadual (1998).

Capivari-Monos, em São Paulo, municipal

(2001).Bororé-Colônia, em São Paulo,

municipal (2006).

- Tocantins.

APA Bananal-Cantão (estadual) (1997)

Meandros do Rio Araguaia - GO, TO e MT

(1998).Serra de Tabatinga - MA, TO e BA

(1990).

Santa Tereza

Nascentes de

AraguaínaPeixe-

Angical

**Tratamento do lixo**

Atualmente um grande problema ambiental urbano é o lixo. O aumento populacional causa uma maior produção de lixo, especialmente no atual modelo de produção e consumo. A coleta, destino e tratamento do lixo são questões a serem solucionadas por várias cidades. Em muitos locais, o lixo é despejado nos chamados lixões, locais sem estrutura para o tratamento dos resíduos. As consequências são: odor, proliferação de doenças, contaminação do solo e do lençol freático pelo chorume. O déficit nos serviços de saneamento básico contribui para o cenário de degradação ambiental. A quantidade de esgoto doméstico e industrial lançado nos rios sem o devido tratamento é imensa.

Esse fenômeno reduz a qualidade das águas, gerando a mortandade de espécies aquáticas e a redução do uso dessa água para o consumo

humano. Nos grandes centros industrializados, os problemas ambientais são mais alarmantes. Nesses locais, a emissão de gases dos automóveis e das fábricas polui a atmosfera e retém calor, intensificando o efeito estufa. Com isso, vários transtornos são gerados à população: doenças respiratórias, chuvas ácidas, inversão térmica, ilhas de calor, etc. Portanto, diante desse cenário de diferentes problemas ambientais urbanos, é urgente a necessidade de elaboração e aplicação de políticas ambientais eficazes, além da conscientização da população. Entre as medidas a serem tomadas estão à redução da produção do lixo, a reciclagem, o tratamento adequado do lixo (incineração ou compostagem), o saneamento ambiental, o planejamento urbano, a educação ambiental, a redução da emissão de gases poluentes,entre outra. No aspecto social, vários indivíduos são afetados pela concentração de lixo nas cidades, que causam proliferação de insetos, transmissão de doenças, poluição visual, entupimento de bueiros, entre outros.

As origens do lixo são as mais distintas, e ele é classificado em:

- Domiciliar: alimentos, papéis, plásticos, vidros, papelão, produtosdeteriorados;
- Industrial: cinzas, lodos, metais, cerâmicas, madeira, borracha, resíduosalcalinos;
- Hospitalar: embalagens, seringas, agulhas, curativos, gazes, ataduras,peças atômicas;
- Lixo tecnológico: computadores, pilhas e aparelhos eletrônicos em geral.

A coleta do lixo deve ocorrer de acordo com a sua classificação, pois os tratamentos finais desses resíduos são diferentes. A destinação final do lixo nem sempre ocorre de forma correta, o lixo hospitalar, por exemplo, deve ser incinerado, queimado em forno de micro-ondas ou tratado em autoclave (esterilização por meio de vapores) e ser isolado da população, porém, parte desse lixo é depositada em lixões a céu aberto, o que pode causar a proliferação de doenças. Mas não é só o lixo hospitalar que gera problemas para a população e o meio ambiente, durante o processo de decomposição

da parte orgânica biodegradável do lixo (restos de alimentos) ocorre à liberação de gases poluentes, o que ocasiona a poluição do ar, além do chorume (liberação da umidade contida nos resíduos orgânicos), que polui o lençol freático. A falta de estrutura e a falta de políticas publicam em solucionar o problema do lixo tem como consequência a existência de lixões a céu aberto em várias cidades. O destino adequado para o lixo urbano é o aterro sanitário, construído em áreas adequadas, com profissionais qualificados e estrutura para o tratamento dos gases e do chorume. Outra alternativa é a incineração dos resíduos, no entanto, esse método é muito caro, sendo inviável em muitos casos. O mais importante, porém, é a conscientização da população, e isso pode ser promovido através da utilização da Política dos três R's: Reduzir, Reutilizar e Reciclar. A coleta seletiva é uma das alternativas mais eficientes para reduzir o lixo, além de ser uma forma de contribuir para os catadores de materiais recicláveis. Portanto, através de simples atitudes e mudanças de comportamento todos os habitantes podem colaborar para reduzir a produção de lixo. Apesar de o Brasil ser a sétima economia do mundo, no âmbito social e de políticas públicas, ainda é um país de terceiro mundo.

Os lixões nas cidades brasileiras são precários e desprovidos de estrutura ideal para tratamento do lixo, isso tem como consequências: a poluição dosolo, das águas superficiais e subterrâneas, além da poluição atmosférica. Outro agravante é a proliferação de doenças como diarreia, amebíase, parasitose, entre outras. O destino adequado para o lixo urbano é o aterro sanitário, com estrutura para o tratamento dos gases e do chorume. Outra alternativa é a incineração, que também deve conter sistemas de tratamento para os gases liberados. Mas o processo de incineração e a implantação de aterros sanitários para o tratamento de grandes quantidades de lixo são caros, por isso é necessário que haja a conscientização da população, de forma que produza menos lixo, o que pode ocorrer através de ações como a coletaseletiva e a reciclagem.

**Reciclagem e Reaproveitamento**

A reciclagem é um processo de transformação aplicado a materiais que podem voltar ao estado original, convertendo-se em produtos iguais em todas as suas características, sendo um conceito diferente do de reutilização. A reutilização consiste no reaproveitamento de um determinado material já beneficiado em outro, com características diferentes. Como exemplo da diferença entre esses conceitos, podem-se citar as reutilizações do papel e do vidro que, após passarem por este processo, não voltam a ter as mesmas características físico-químicas iguais às que tinham antes do beneficiamento. Terão outra cor, textura, composição e densidade, sem a possibilidade de retornar o material reutilizado ao seu estado original. Com as latas de alumínio ou fios de cobre, por exemplo, o processo é diferente. Podem ser derretidos e voltarem ao estado anterior, para serem transformados em novos produtos, mas com as mesmas propriedades, o que caracteriza o conceito de reciclagem.

Para os diversos materiais, existem algumas diferenças conceituais entre reciclagem e reaproveitamento. Em alguns casos, o reaproveitamentonão é possível indefinidamente, pois ocorre a degradação das características do material a cada novo processo. Isso ocorre com o papel, por exemplo, cujas fibras de celulose vão se encurtando a cada novo processo. Já na reciclagem do alumínio e metais de modo geral, as propriedades físicas e químicas se mantêm e o processo de reciclagem pode ser repetido indefinidamente. Os resultados da reciclagem são expressivos tanto no campo ambiental, como nos campos econômico e social. No meio ambiente, tanto a reciclagem, como a reutilização podem reduzir a acumulação progressiva de resíduos, evitando a produção de novos materiais, como por exemplo, o papel, que exigiria o corte de mais árvores, com emissões de gases como metano e gás carbônico,consome de energia, agressões ao solo, ar e água, entre outros tantos fatores negativos. No aspecto econômico a reciclagem contribui para o uso mais racional dos recursos naturais e a reposição daqueles recursos que são passíveis de reaproveitamento. No âmbito social, a reciclagem não só proporciona melhor qualidade de vida para as pessoas, através das melhorias ambientais, como também tem gerado muitos postos de trabalho e rendimento para pessoas

que vivem nas camadas mais pobres.

No Brasil existem as cooperativas carroceiros ou catadores de papel, que vivem da venda de sucatas, papéis, alumínio e outros materiais recicláveis deixados no lixo. Eles também trabalham na coleta ou na classificação de materiais para a reciclagem. Como é um serviço penoso, pesado e sujo, não tem grande poder atrativo para as fatias mais qualificadas da população. O manuseio de resíduos deve ser feito de maneira cuidadosa, para evitar a exposição a agentes causadores de doenças. Para as pessoas que trabalham na reciclagem, em especial os que têm menos educação formal, a reciclagem éuma das únicas alternativas de ganhar o seu sustento, porém para o meio ambiente essas pessoas são heróis. Em setembro de 2007, as prefeituras de sete cidades forneciam serviço de coleta seletiva a 100% das residências. Esses municípios eram: Curitiba (PR), Itabira (MG), Londrina (PR), Santo André (SP), Santos (SP) e Goiânia (GO). Segundo um levantamento realizado em 2010 pelo CEMPRE (Compromisso Empresarial para Reciclagem), naqueleano 443 municípios brasileiros tinham programas de coleta seletiva, o que representava 8% dos municípios, com concentração principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país (86%). Este serviço de coleta atendia 12% da população brasileira.

A regulamentação das atividades de coleta seletiva e reciclagem no Brasil teve um importante avanço no segundo semestre de 2010, quando foi sancionados a Lei nº 12.305, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos 5 e o Decreto nº 7.404, que regulamentou a Lei nº 12.305, criando o Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos e o Comitê Orientador para a Implantação dos Sistemas de Logística Reversa. Estas novas políticas vieram, entre outras ações, regulamentar a atividade das cooperativas de trabalhadores do setor de coleta seletiva e traçar as diretrizes a serem seguidas pelas esferas de governo para implementar os serviços de coleta e reciclagem de resíduos sólidos. Cientistas, pesquisadores amadores e membros de organizações não governamentais se unem, ao redor do planeta, para discutir e levantar sugestões que possam trazer a solução definitiva ou, pelo menos, encontrar um ponto de equilíbrio que desacelere a destruição que experimentamos nos dias atuais. A

conclusão unânime é de que políticas que visem à conservação do meio ambiente e a sustentabilidade de projetos econômicos de qualquer natureza deve sempre ser a estratégia principal e a meta a ser alcançada para qualquer governante. È importante salientarmos que todos os cidadãos devem ser constantemente instruídos e chamados à razão para os perigos ocultos nas intervenções mais inocentes que realizam no meio ambiente a sua volta; para a adoção de práticas que garantam a sustentabilidade de todos os seus atos e ações. Destinar corretamente os resíduos domésticos; a proteção dos mananciais que se encontrem em áreas urbanas e a prática de medidas simples que estabeleçam a cultura da sustentabilidade em cada família. Uma medida bem interessante é ensinar cada família a calcular sua influência negativa sobre o meio ambiente (suas emissões) e orientá-las a proceder de forma a neutralizá-las; garantindo a sustentabilidade da família e contribuindo enormemente para a conservação do meio ambiente em que vivem.

## CONCLUSÃO

A tomada de ações simples como reduzir os desperdícios, os despejos de esgoto doméstico nos rios e as demais práticas ambientais irresponsáveis; os danos causados ao meio ambiente serão drasticamente minimizados e a sustentabilidade dos assentamentos humanos e atividades econômicas de qualquer natureza estarão asseguradas. Estimular o plantio de árvores, a reciclagem de lixo, a coleta seletiva, o aproveitamento de partes normalmente descartadas dos alimentos como cascas, folhas e talos; assim como o desenvolvimento de cursos, palestras e estudos que informem e orientem todos os cidadãos para a importância da participação e do engajamento nesses projetos e nessas soluções simples para fomentar a sustentabilidade e a conservação do meio ambiente. A coleta seletiva para reciclagem é uma ação importante para preservar o ambiente, mas para que dê resultados é preciso que toda a sociedade colabore e participe da construção de uma mudança de mentalidade e consequentemente de hábitos em relação à problemática do lixo. Tal conscientização não se dará de um dia para o outro, mas com um trabalho constante de Educação Ambiental

que garanta o envolvimento e a participação de todos: a escola, a família, a comunidade e o Estado. A coleta seletiva do lixo é uma prática fácil e que contribui bastante para a redução do lixo destinado aos aterros. Outra solução para o lixo é a reciclagem, uma forma de colaborar com o meio ambiente e obter dinheiro. .

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1.. ALLEN, P. Food for the Future: Conditions and Contradictions of Sustainability. Paperback, 1993. ISBN 0-471-58082-1

2. BRANCO,Samuel Murgel. O meio ambiente em debate. São Paulo, Moderna, 1997.

3. COIMBRA,J.A.A. O outro lado do meio ambiente. São Paulo,Cetesb,1985.

4. CIEA's – Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, Brasília, 2005, Série Documentos Técnicos.

5. CEMPRE. Plástico Granulado- Reciclagem & Negócios,1. ed, São Paulo, 1998.

6. GERALDI,J.W. Portos de passagem. São Paulo, Martins Fontes. 1993.

7. HARGROVES, K. & SMITH, M. The Natural Advantage of Nations: Business Opportunities, Innovation and Governance in the 21st Century. Hardback: Earthscan/James&James, 2005. ISBN 1-84407-121-

8. KOZEL,Salete;FILIZOLA, Roberto. Memórias da terra: O espaço vivido. São Paulo, FTD, 1996.

9. MADI,L.F.C et al.BRASIL Pack Trends 2005-Tendências da indústria brasileira de embalagem na virada do milênio. Campinas: CETEA/ITA,1998.

10. PHILIPPI JÚNIOR, A. Agenda 21 e Resíduos Sólidos.In: Resid,99-Seminário sobre Resíduos Sólidos,1999,São Paulo. Anais...São Paulo. Associação Brasileira de Geologia de Engenharia.P-15-26.

11. ITTE,A.C;GUERRA, A.j.t.(org). Reflexões sobre a geografia física no Brasil. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil,2004

# INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES ATRAVÉS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cinthia Cristina Trevelini

**Resumo**

Este artigo examina o papel crucial da arte na integração de crianças imigrantes e refugiadas na educação infantil. Através da análise teórica e prática, discute-se como atividades artísticas oferecem uma plataforma para expressão cultural, desenvolvimento pessoal e integração social. Além disso, são explorados os benefícios terapêuticos das oficinas de arte e o impacto positivo na promoção de um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor.
**Palavras-chave:** arte, crianças imigrantes, crianças refugiadas, educação infantil, integração social

## Introdução

A questão da integração de crianças imigrantes e refugiadas através da arte na educação infantil é um tema de crescente relevância e complexidade no cenário global contemporâneo. Com o aumento dos fluxos migratórios em todo o mundo, especialmente em contextos de crises humanitárias e conflitos armados, a necessidade de compreender e abordar os desafios enfrentados por crianças que deixam seus países de origem em busca de segurança e oportunidades torna-se cada vez mais urgente.
A arte, neste contexto, emerge como um recurso poderoso e multifacetado. Ela não apenas proporciona às crianças imigrantes e refugiadas uma forma de expressar suas experiências e emoções de maneira não verbal, mas também serve como um meio para explorar e celebrar suas identidades culturais únicas. Através da pintura, música, dança e outras formas artísticas, essas crianças encontram um espaço seguro e criativo onde podem reconstruir suas narrativas pessoais, processar traumas passados e desenvolver um senso renovado de pertencimento em suas novas comunidades.

Além disso, a arte colaborativa e as oficinas artísticas têm demonstrado ser particularmente eficazes na promoção da integração social e cultural. Ao envolver crianças em projetos coletivos e interculturais, essas iniciativas não apenas incentivam a cooperação e a troca de experiências, mas também ajudam a construir pontes entre diferentes grupos étnicos, linguísticos e culturais. Essa interação positiva não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também contribui para a formação de sociedades mais inclusivas e compreensivas.

No entanto, embora o potencial transformador da arte na educação infantil seja amplamente reconhecido, sua implementação efetiva enfrenta desafios significativos. Questões como a formação adequada de educadores, a disponibilidade de recursos e o apoio institucional são cruciais para garantir que programas de arte inclusivos sejam sustentáveis e impactantes a longo prazo. Além disso, políticas educacionais e sociais devem ser formuladas de maneira a apoiar e fortalecer iniciativas que valorizem a diversidade cultural e promovam a igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente de seu contexto migratório.

Neste sentido, este estudo busca explorar criticamente o papel da arte na integração de crianças imigrantes e refugiadas na educação infantil, examinando teorias, práticas e evidências que fundamentam a eficácia dessas abordagens. Ao fazê-lo, esperamos contribuir para um entendimento mais profundo e informado das potencialidades e desafios associados ao uso da arte como ferramenta de inclusão e desenvolvimento pessoal em contextos educacionais diversificados e globalizados.

## A arte como meio de expressão cultural para crianças imigrantes

Para compreender o papel da arte como meio de expressão cultural para crianças imigrantes, é fundamental considerar o contexto sociocultural em que essas crianças estão inseridas. Segundo Hall (2006), a identidade cultural é um processo dinâmico, moldado pelas interações individuais e coletivas dentro de um ambiente diversificado. No caso das crianças imigrantes, esse processo pode ser complexo, influenciado pela necessidade de adaptação a novos contextos culturais e sociais (Silva, 2010).

A arte surge como uma linguagem universal que transcende barreiras linguísticas e culturais, permitindo às crianças imigrantes expressarem suas emoções, experiências e identidades de maneira não verbal (Hall, 2006). Segundo Gardner (1994), as múltiplas inteligências, incluindo a inteligência artística, oferecem formas alternativas de expressão que podem ser especialmente significativas para crianças em contextos de transição cultural. Pesquisas têm mostrado que atividades artísticas, como desenho, pintura, dança e música, facilitam a integração cultural ao proporcionar um espaço seguro para explorar e compartilhar aspectos de sua cultura de origem e experiências de vida (Foster, 2008). Além disso, a arte permite que as crianças imigrantes desenvolvam habilidades comunicativas e sociais, promovendo um senso de pertencimento e autoestima (Silva, 2010).

No contexto educacional, programas que integram arte à educação inclusiva podem ajudar a valorizar a diversidade cultural e a promover a sensibilidade intercultural entre estudantes (UNESCO, 2006). Através de atividades artísticas, as crianças imigrantes não apenas aprendem a expressar-se individualmente, mas também a compreender e respeitar as diferentes perspectivas culturais presentes em seu ambiente escolar (Gardner, 1994). É importante destacar que o papel dos educadores é crucial nesse processo. Eles devem estar preparados para reconhecer e valorizar as contribuições culturais das crianças imigrantes, integrando esses elementos ao currículo escolar de forma significativa e respeitosa (UNESCO, 2006). Dessa forma, a arte não apenas serve como meio de expressão cultural, mas também como uma ferramenta educacional poderosa para promover a inclusão e o entendimento mútuo entre crianças de diferentes origens culturais (Foster, 2008).

Em suma, a arte desempenha um papel vital no desenvolvimento pessoal e cultural de crianças imigrantes, oferecendo-lhes uma plataforma para explorar, compartilhar e celebrar suas identidades culturais em um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor (Gardner, 1994; Silva, 2010). Portanto, investir em programas que integram arte à educação é não apenas uma estratégia pedagógica eficaz, mas também um imperativo social para promover a coesão e a diversidade cultural nas sociedades contemporâneas.

## O papel das oficinas de arte na integração de crianças refugiadas

Para entender o papel das oficinas de arte na integração de crianças refugiadas, é essencial considerar o contexto específico em que essas crianças se encontram. De acordo com Fazel, Reed, Panter-Brick e Stein (2012), crianças refugiadas frequentemente enfrentam desafios significativos devido às experiências traumáticas de guerra, perseguição e deslocamento forçado. Esses eventos podem impactar negativamente seu bem-estar psicológico e social, tornando a adaptação a novos ambientes uma tarefa complexa e muitas vezes dolorosa.

A arte tem sido reconhecida como uma ferramenta terapêutica eficaz para crianças refugiadas, oferecendo uma maneira não verbal de processar emoções intensas e experiências traumáticas (Baker, 2013). Oficinas de arte proporcionam um espaço seguro e criativo onde essas crianças podem expressar-se livremente, reconstruir narrativas pessoais e coletivas, e fortalecer a resiliência emocional (Malchiodi, 2012).

Além de seus benefícios terapêuticos, as oficinas de arte desempenham um papel crucial na integração social e cultural das crianças refugiadas. Segundo Betancourt, Newnham, Birman, Lee e Ellis (2017), atividades artísticas promovem a interação positiva entre as crianças, facilitando o desenvolvimento de habilidades de comunicação, cooperação e confiança mútua. Essas habilidades são fundamentais para a construção de novas redes sociais e para a criação de um senso de pertencimento em suas novas comunidades de acolhimento.

Pesquisas indicam que oficinas de arte não apenas ajudam as crianças refugiadas a processar suas experiências pessoais, mas também a explorar e valorizar suas identidades culturais únicas (Hodes, Jagdev, Chandra e Cunniff, 2008). Ao incorporar elementos da cultura de origem das crianças em projetos artísticos, educadores e facilitadores podem promover o orgulho cultural e a autoestima, ao mesmo tempo que sensibilizam os colegas e a comunidade em geral para a diversidade cultural (Betancourt et al., 2017).

No contexto educacional, oficinas de arte oferecem uma abordagem inclusiva e acessível para o aprendizado intercultural. Segundo Fiske (1999), a arte é uma linguagem universal que transcende barreiras linguísticas e culturais,

permitindo uma comunicação profunda e significativa entre pessoas de diferentes origens. Portanto, ao integrar atividades artísticas no currículo escolar, educadores não apenas promovem a criatividade e a expressão pessoal, mas também incentivam a compreensão e o respeito pela diversidade cultural (Malchiodi, 2012).

Em resumo, as oficinas de arte desempenham um papel vital na integração de crianças refugiadas, oferecendo um meio terapêutico e educacional para processar experiências traumáticas, fortalecer habilidades sociais e culturais, e promover um ambiente inclusivo e acolhedor nas comunidades de destino. Investir em programas que valorizem a arte como uma ferramenta de integração não apenas beneficia as crianças refugiadas individualmente, mas também enriquece as comunidades locais ao celebrar a diversidade cultural e promover a coesão social (Fazel et al., 2012; Baker, 2013).

**Utilização de projetos artísticos colaborativos para promover a inclusão de crianças imigrantes**

Para compreender a utilização de projetos artísticos colaborativos na promoção da inclusão de crianças imigrantes, é fundamental considerar o contexto multifacetado em que essas crianças estão inseridas. Segundo Hall (2006), a identidade cultural é um processo dinâmico moldado pelas interações individuais e coletivas dentro de um ambiente diversificado. No caso das crianças imigrantes, esse processo pode ser especialmente desafiador devido à necessidade de adaptação a novos contextos socioculturais e educacionais (Silva, 2010).

A arte colaborativa oferece uma plataforma única para crianças imigrantes explorarem e expressarem suas identidades culturais de maneira coletiva. De acordo com Heath (2001), projetos artísticos colaborativos promovem a cooperação, o compartilhamento de experiências e a construção de narrativas comuns entre os participantes. Essa abordagem não apenas fortalece os laços comunitários, mas também amplia as perspectivas individuais ao integrar diferentes visões de mundo e tradições culturais (UNESCO, 2006).

Pesquisas indicam que a participação em projetos artísticos colaborativos pode

aumentar a autoestima e o senso de pertencimento das crianças imigrantes em suas novas comunidades (Gardner, 1994). Ao trabalhar em conjunto com colegas e facilitadores, essas crianças aprendem a valorizar suas próprias contribuições culturais enquanto desenvolvem empatia e respeito pelas experiências dos outros (Foster, 2008).

No contexto educacional, a arte colaborativa não apenas enriquece o aprendizado das crianças imigrantes, mas também promove a inclusão social e cultural dentro da sala de aula. Segundo Banks (2008), currículos que incorporam práticas artísticas colaborativas incentivam a diversidade cultural e ajudam a construir pontes entre diferentes grupos étnicos e linguísticos. Essa abordagem não apenas fortalece o entendimento intercultural, mas também prepara as crianças para viverem em sociedades cada vez mais globalizadas (Heath, 2001).

Além dos benefícios individuais e educacionais, projetos artísticos colaborativos também contribuem para o desenvolvimento de comunidades mais inclusivas e coesas. De acordo com Eisner (2002), a arte é uma forma poderosa de comunicação que transcende barreiras linguísticas e culturais, permitindo que crianças imigrantes e seus pares compartilhem histórias, tradições e aspirações comuns. Essa troca cultural não só enriquece o tecido social local, mas também fortalece o capital social ao promover relações positivas e colaborativas entre diferentes grupos (Banks, 2008).

Em resumo, a utilização de projetos artísticos colaborativos representa uma estratégia eficaz para promover a inclusão de crianças imigrantes, proporcionando-lhes um espaço seguro e criativo para explorar, expressar e valorizar suas identidades culturais únicas. Investir em iniciativas que integrem arte colaborativa ao currículo escolar não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também fortalece os laços comunitários e promove um entendimento mais profundo e respeitoso entre indivíduos de diferentes origens culturais (Heath, 2001; Gardner, 1994).

## Considerações finais

Ao longo deste estudo, exploramos a importância da arte como um poderoso instrumento para a integração e inclusão de crianças imigrantes e refugiadas no contexto educacional. Através da análise das diferentes perspectivas teóricas e evidências empíricas apresentadas, podemos concluir que a arte desempenha um papel fundamental não apenas na expressão cultural e no desenvolvimento pessoal dessas crianças, mas também na promoção de ambientes educacionais mais inclusivos e sensíveis à diversidade.

A arte, como destacado por diversos autores, oferece uma linguagem universal que transcende fronteiras culturais e linguísticas (Hall, 2006; Eisner, 2002). Ela proporciona um meio seguro e criativo para que crianças imigrantes expressem suas identidades culturais únicas, fortalecendo seu senso de pertencimento e autoestima (Silva, 2010; Gardner, 1994). Além disso, atividades artísticas colaborativas não só incentivam a cooperação e o entendimento mútuo entre diferentes grupos, mas também promovem a valorização da diversidade cultural dentro das comunidades escolares (UNESCO, 2006; Banks, 2008).

As oficinas de arte, em particular, emergem como espaços terapêuticos essenciais para crianças refugiadas, oferecendo não apenas um meio de expressão emocional, mas também um caminho para reconstruir narrativas pessoais e coletivas (Malchiodi, 2012; Fazel et al., 2012). Essas práticas não apenas ajudam no processo de integração social, mas também fortalecem a resiliência dessas crianças diante dos desafios traumáticos enfrentados em suas jornadas migratórias (Baker, 2013; Hodes et al., 2008).

No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente realizados, é crucial que os educadores e facilitadores sejam adequadamente preparados e sensibilizados para reconhecer e valorizar as diversas experiências culturais trazidas por seus alunos imigrantes. Integrar elementos da cultura de origem das crianças nos currículos escolares não apenas enriquece o processo educacional, mas também cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e enriquecedor para todos os estudantes envolvidos (Heath, 2001; Foster, 2008).

Portanto, diante dos desafios globais contemporâneos relacionados à migração e refúgio, a promoção de iniciativas que utilizem a arte como meio de integração e inclusão se apresenta não apenas como uma estratégia eficaz, mas como um imperativo moral e social. Investir em programas que valorizem

a diversidade cultural e promovam o diálogo intercultural não só beneficia as crianças imigrantes e refugiadas individualmente, mas também contribui para o fortalecimento de comunidades mais coesas e solidárias em escala global. Assim, ao reconhecer e aproveitar o potencial transformador da arte na educação infantil, podemos não apenas facilitar a adaptação e o desenvolvimento dessas crianças em novos ambientes, mas também cultivar um futuro mais inclusivo e compassivo para as gerações vindouras.

## Referências

Baker, F. A. (2013). The therapeutic potential of creative arts. In R. A. Steiner & M. Reingold (Eds.), Handbook of mental health services for children, adolescents, and families (pp. 321-336). Springer.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In N. S. Sodhi (Ed.), Multicultural education for educational leaders: Critical race theory and antiracist perspectives (pp. 99-122). Pearson.

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. The Lancet, 379(9812), 266-282.

Foster, K. (2008). Art education and cultural diversity. In R. Mason (Ed.), The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research. Routledge.

Gardner, H. (1994). Multiple intelligences: The theory in practice. Basic Books.

Hall, S. (2006). Identidades e culturas: Políticas de diferença. Ed. Lamparina.

Heath, S. B. (2001). Three's not a crowd: Plans, roles, and focus in the arts and academic learning. In D. E. Smith (Ed.), Learning to live together: Preventing hatred and violence in child and adolescent development (pp. 51-79). State University of New York Press.

Hodes, M., Jagdev, D., Chandra, N., & Cunniff, A. (2008). Risk and resilience for psychological distress amongst unaccompanied asylum seeking adolescents. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(7), 723-732.

Malchiodi, C. A. (2012). Handbook of art therapy. Guilford Press.

Silva, T. T. (2010). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Vozes.

UNESCO. (2006). Education for cultural diversity: The challenge of cultural sustainability. UNESCO Publishing.

# A PEDAGOGIA DO FUTSAL

Denis Geraldes de Salles

Resumo

O Futsal escolar ficou um pouco banalizado devido alguns professores soltarem a bola para os alunos jogarem sem qualquer tipo de perspectiva ou finalidade, porém quando bem coordenado, com finalidades definidas, as especificidades do Futsal pode ser bem interessante na escola tendo como objetivo sua parte pedagógica.

O nosso foco é desenvolver o aluno através do esporte que no caso específico do nosso trabalho é o Futsal, gerando melhor qualidade de vida e fortalecer os aspectos cognitivo e motor bem como a socialização, trabalho em equipe e estratégias, levando assim a criança também a tornar-se mais autônoma e participativa, potencializando valores interessantes que são aprendidos e trabalhados durante a iniciativa de ministrar o Futsal nas escolas e mais especificamente nas aulas de educação física.

## Introdução

O futsal surgiu na década de 30 e segundo Fonseca (2007) existe um polêmica de onde teria sido criado o futsal, Brasil e Uruguai disputam esta patente sendo que relatos e publicações históricas não permitem saber. Polêmicas a parte o fato é que desde que surgiu na década de 30 não parou de crescer e caiu no gosto de praticantes e hoje é jogado praticamente no mundo todo.

O termo pedagogia vem do grego pai de gogós e era composto inicialmente pai dos (crianças) e gogia (conduzir / acompanhar) atualmente a pedagogia é considerada como sendo um conjunto de saberes que compete a educação enquanto fenômeno tipicamente social.

Como o esporte está aliado a pedagogia poderia ajudar o desenvolvimento

global dos alunos (interrogação) e as possibilidades de intervenções dos professores (interrogação). De acordo com sales (2011, pag. 45) “ a prática do futsal, associando os conteúdos do futsal como modalidade específica com a proposta educativa, depende de nós professores que conduzem essas práticas “. Com isso podemos apresentar e discutir os princípios pedagógicos do esporte e as possibilidades de desenvolvimento do aluno no ambiente escolar.

Buscando alternativas e possibilidades para que através do esporte e sua iniciação no âmbito escolar os alunos sejam levados a conhecer as diversas possibilidades de conhecimento e não simplesmente o jogar por jogar.

Justificativa

O fato de unir um esporte fascinante como o futsal do qual gostamos muito e praticamos e analisar as possibilidades pedagógicas no ambiente escolar aproveitando sua grande aceitação e prática entre os jovens é muito gratificante para qualquer educador amante do esporte. O futsal poderá ser um dos caminhos de formação, educação, disciplina e estratégia para o completo desenvolvimento do cidadão através do esporte e além da saúde e do bem-estar, ele poderá praticar atividade física e esportiva.

Este trabalho pedagógico do esporte é muito importante também para a sociedade, pois os alunos além de praticar o esporte também serão orientados a respeitar as regras do jogo, o trabalho em equipe, respeitar o colega do time e seu adversário.

Esses princípios pedagógicos terão influências positivas no convívio social e em todas suas fases da vida.

O esporte não pode ser utilizado na escola como captação de talentos, o que se espera na aprendizagem trabalha uma outra vertente, ou seja educação integral e não para o auto rendimento, a idéia do projeto do Futsal na escola é muito mais amplo, a busca pela educação com qualidade se torna fundamental se pensada em conjunto com todas as áreas inclusive o Futsal, o esporte se torna um facilitador em um processo pensado para o amplo desenvolvimento do aluno, ajudando também em uma melhor qualidade de vida pois o jovem que pratica esportes tem maior probabilidade de ser um

adulto ativo.

Quando é gerado uma melhor qualidade de vida, o desenvolvimento integral do aluno fica mais próximo, tornando-se capaz de participar decisivamente do processo com autonomia e se sentindo integrado a escola e a sociedade, e é exatamente esse o propósito de inserir essa cultura desde os primeiros anos de aprendizagem, proporcionando um elo entre o cognitivo, motor e desenvolver um trabalho conjunto entre os vários eixos da educação integral e participativa.

Processos de iniciação tanto no esporte como na educação como um todo são objeto de busca as situações que facilitam a iniciativa do aluno em integrar os conhecimentos e desenvolver o que se aprende e podemos ter esse facilitador de aprendizagem através de um conjunto organizado com o Futsal nas aulas de Educação Física que trará benefícios em todo processo de ensino aprendizagem.

Objetivo

Este trabalho tem por objetivo analisar as questões pedagógicas do futsal, visando uma melhoria na introdução e na metodologia do esporte no ambiente escolar em suas práticas.

Em um ambiente escolar a principal dificuldade dos professores é aliar o conhecimento que se pretende transmitir e o interesse dos alunos na matéria desenvolvida, buscando um paralelo entre as aulas em sala com algum esporte ou exercício físico que criasse um novo ambiente, pensando em direcionar as pedagogias e a parte conceitual do esporte através da disciplina, regras, respeito, solidariedade, coletividade, tudo que o aluno pode se beneficiar e extrair de positivo desta parte pedagógica que o esporte proporciona quando direcionado para este objetivo e propósito.

Buscando aliar a educação e os esporte traçando um elo de suas essências, o bem-estar físico e mental com propostas e estratégias bem definidas. O integral desenvolvimento do aluno em toda sua plenitude será a estratégia para que essa busca seja uma realidade em nossas aulas de futsal na educação física Escolar sempre respeitando as características individuais de cada um e tratando com igualdade e respeito levando em consideração a

faixa etária e os processos de desenvolvimento em seus estágios , com ênfase na participação efetiva de todos sem privilegiar os melhores ou as aptidões físicas, sempre focando a inclusão e o esporte para todos na concepção pedagógica do que está se propondo e neste caso o Futsal nos oferece um amplo e vasto campo de atividades voltadas para a inclusão,respeito,cooperação, igualdade, desenvolvimento, e principalmente o objeto de nossa busca que é a pedagogia do Futsal.

Para que o objetivo seja alcançado será necessário estar atento aos diversos níveis de cada aluno, e as possíveis dificuldades de cada um, o nível de conhecimento e através de um mapeamento poder definir as estratégias e a iniciação do esporte como um todo e em toda sua característica.

Como ponto principal será encontrar o equilíbrio entre o jogo e a competição com o respeito ao próximo e aos valores éticos e morais, o professor sempre que possível deve conversar com seus alunos sobre o jogo seus valores e suas regras e também as regras da sociedade fazer uma reflexão junto aos alunos e trabalhar em conjunto o esporte e a educação.

## Metodologia

Revisão literária, nossa pesquisa foi baseada em livros e artigos, aprofundamos e analisamos sobre o futsal e sua história e também entender mais sobre a pedagogia e sua essência.

Usamos a sala de leitura da biblioteca da universidade e também em nossas casas, atualmente vários são os conceitos e as abordagens sobre a formação dos jovens, muitas das vezes ficamos em dúvida de qual a metodologia correta e as maneiras de aplicação, ou se estamos no caminho certo no planejamento traçado e se estão adequados com o que se espera alcançar na pedagogia através do esporte.

Neste caso temos a modalidade específica (esporte) e a proposta educativa, como fazer corretamente a abordagem e extrair o melhor de ambas. Para isso fizemos uma alternância entre livros e artigos fizemos muitas reflexões pois nosso trabalho foi feito em dupla, com isso nos proporcionou a possibilidade de trocarmos muitas ideias sobre o que cada um leu e assim desenvolver esse projeto do esporte voltado para a educação completa incluindo as virtudes do

de tudo que se pode ser captado da modalidade proposta que neste caso é o Futsal na aula de educação física.

Revisão de Literatura

As primeiras abordagens pedagógicas na educação física na década de 70 e em grande parte do regime militar miravam o esporte, a técnica e a aptidão física, rompendo esse pensamento surge a abordagem desenvolvimentista de Gotani por uma pedagogia pensando no desenvolvimento motor e assim começa a surgir ao longo da história diversas outras abordagens como: psicomotricidade de Le Bouch, construtivista de João Batista Freire, as abordagens críticas, a cultural, de jogos cooperativos, da saúde renovada e os parâmetros curriculares nacionais ( PCNS ), formando um amplo campo de abordagens pedagógicas na educação física. Cabendo aos profissionais da área escolherqual perspectiva de aula que pretende aplicar aos seus alunos, onde o mais importante são os objetivos que se propõe a alcançar.

O que realmente importa são os princípios que o professor se propõe a ensinar, cada característica serão destacadas e contribuirá para que a pedagogia educacional e a educação física como um todo ganhe notoriedade e se estabeleça através do seu aspecto principal de cultura corporal por meio destas reflexões pedagógicas, abordagem e particularidade individual e do professor.

Segundo Darido (2003, pag. 22) " A inclusão destas dimensões significa que as aulas de educação física deixem de ter um enfoque apenas ligado ao aprender a fazer mas incluem uma intervenção planejada do professor quanto ao conhecimento que está por trás do fazer".

Esta capacidade de intervenção do professor é fundamental no processo de aprendizagem consolidando e complementando as abordagens pedagógicas. Logo podemos imaginar que o sentido da aula e os seus caminhos são direcionados pelo discernimento individual e da maneira proposta pelo professor , as correções , a dinâmica

, o tempo , ou seja , sua proposta de trabalho deverá estar voltado e inserido num conjunto de todos os fatores citados anteriormente porém com as suas características individuais , e a sua experiência sobre o tema desenvolvido. A

consolidação da educação e da proposta pedagógica ficaria vazia se não tivesse uma particularidade ou um toque de improviso , seja ela para correção ou instrução visando a melhora do comportamento esperado do aluno. O professor é quem conhece realmente com o que está lidando , qual a situação atual , o quadro , o diagnóstico , portanto compete sim a ele o melhor momento de parar e refletir o que está certo , o que está errado , se a proposta é adequada e se os resultados esperados surtiram algum efeito concreto. Qual a saída nas dificuldades encontradas ? Respostas que o profissional encontra dentro das suas aulas.

De acordo com Freire (1996, pg.39) " não posso ser professor, se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim escolha entre isso e aquilo".

O professor tem diversos caminhos e as diretrizes, muitas abordagens pedagógicas, os PCNs, mas a sua percepção será fundamental para que o desenvolvimento da aula e suas propostas sejam alcançadas. Essa é a parte que cabe ao professor, que fundamentará o caminho que será percorrido para que as suas ideias alinhadas com as diretrizes pedagógicas alcance os resultados satisfatórios. Um conjunto de fatores podem se equilibrar e dar a sustentação necessária fazendo com que o embasamento teórico e prático do professor no dia dia e no convívio com os alunos traga um conhecimento prévio do que pode ser melhorado e as características daqueles a quem está pretendendo transmitir o seu conhecimento. De acordo com Scoglia(1996) basicamente para o fluir do nosso processo de ensino, faz-se muito importante o uso de uma metodologia adequada, onde a comunicação deve ser um dos seus pontos relevantes.Pois é necessário se utilizar de uma linguagem própria as diferentes faixas etárias.

Cada prática pedagógica pode ser trabalhada em diferentes turmas e em diferentes ambientes de ensino , não se pode ser refém de uma ou outra abordagem ou prática pedagógica. Não pode haver fixação por uma prática e levar pra sempre , tudo pode ser trabalhado e melhorado , de acordo com o trabalho desenvolvido pode haver erros e eles são importantes para experiências futuras , os erros também são importantes , para que no futuro o que saiu dos eixos sejam melhorados e bem distribuídos nos âmbitos

educacionais e pedagógicos.

De acordo com Darido (2003, pg.22) “na verdade as introduções destas abordagens no espaço do debate da educação física proporcionam uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito a sua natureza, quanto no que refere aos seus pressupostos pedagógicos. ”

A Educação física acaba sendo privilegiada diante desses debates no que diz respeito as várias concepções pedagógicas , o espaço dado a iniciativas e estudos das abordagens se tornam muito saudáveis ampliando o campo de visão e assim surgindo muitas idéias e modelos inovadores proporcionando ainda mais alternativas para serem implantadas no sistema de ensino , independente de preferências ou modelos de aula , caracterizando um crescimento para todos os profissionais que estão dispostos a mudar a realidade da educação no Brasil.

Na sua criação em 1930 era chamado de futebol de salão e as primeiras regras redigidas em 1933, com o tempo de 20 minutos divididos em dois tempos, goleiro não podia sair da sua área, não podia fazer gols dentro da área, escanteio e lateral eram cobrados com as mãos, essas estavam entre as principais regras do jogo. A partir de 1990 surge o futsal e a Federação internacional de futebol associados ( FIFA ) como reguladora, as dimensões da quadra aumentam e as principais regras supracitadas são alteradas, pode-se fazer gols dentro da área, escanteio e lateral são cobrados com os pés e o goleiro pode sair da área, a partir daí o jogo torna-se mais rápido e dinâmico , direcionando suas características para um esporte de mais contatos e exigindo raciocínios mais rápidos e tomadas de decisões , levando o praticante a ser mais rápido em suas abordagens tanto na defesa como no ataque.

Exigindo um bom preparo físico e um bom senso de colocação e percepção , trocas de posições constantes e variáveis dentro do jogo , controle de bola , noção de tempo e espaço são amplamente trabalhados no futsal. A troca de jogadores é muito rápida , cada jogador fica em quadra por pouco tempo devido a grande movimentação , em jogos profissionais um jogador permanece em Quadra por no máximo 3 minutos e isso é uma constante no

jogo , a participação de todos é fundamental , ou seja , todos se sentem importantes para o time. Outra característica é em relação ao goleiro que assim como no futebol de campo cada vez participa mais do jogo com os pés , precisando aprimorar os passes e até mesmo chutes ao gol adversário , sendo algumas vezes decisivos dentro da partida com gols ou assistências , goleiro que não sabe trabalhar bem com os pés não tem muito espaço no Futsal moderno , pois a versatilidade não cabe apenas ao goleiro , no Futsal todos os jogadores atacam e todos os jogadores são obrigados a marcar , o esquema de jogo seja qual for depende da participação coletiva e se uma peça não funciona todo o sistema acaba comprometido , por isso o esporte é fascinante , de constante participação e interação.

Segundo Santana (2004, pg. 128) “ numa correlação possível entre as exigências do jogo

e as habilidades, eu diria que é um jogo de muito contato, de perda e recuperação de bolae por excelência de muita marcação. ”

Essa dinâmica do futsal, devido as suas dimensões proporcionam muitos gols e se faz interessante para seus praticantes, fazendo com que o jogo se torne atraente sendo praticado pelo mundo todos nos dias de hoje, tornando-se cada vez mais conhecido através da mídia que atualmente vem dando mais espaço para o esporte e consequentemente atraindo cada vez mais patrocinadores, o que é fundamental para sua consolidação , e atraindo mais praticantes e admiradores também , pois a visibilidade se torna maior e a procura de novos adeptos são maiores , levando o esporte ao crescimento.

Possibilita também que clubes e instituições do futsal se organizem estruturando as competições nacionais e internacionais, lembrando que o futsal não é esporte olímpico, mas temos a copa do mundo de futsal organizada pela FIFA, é exatamente um problema entre a FIFA e o Comitê olímpico internacional ( COI ) que faz com que o futsal não faça parte do quadro de esportes olímpicos.

De acordo com Sales (2011, pg. 40) " O COI não incluiu o futsal nas olimpíadas enquanto a FIFA não liberar todos os jogadores de futebol, independente de idade, para participação nas olimpíadas".

No futebol olímpico só podem participar jogadores menores de 23 anos, com

a possibilidade de compor o time com somente três jogadores acima dessa idade, fazendo com que a participação dos principais jogadores profissionais não seja autorizada devido a essa regra com a imposição de limite de idade. Em contrapartida o COI não incluiu o futsal nos jogos olímpicos pois o mesmo é aliado da FIFA, e diante desta indisposição entre FIFA e COI quem acaba perdendo são os amantes do futsal e futebol , que diante deste entrave não podem fazer nada a favor de seu esporte favorito.

Aspectos políticos e financeiros travam um acordo que se arrasta por muitos anos, fazendo com que um acordo que resolva esta situação fique praticamente impossível de ser resolvido de uma maneira que agrade esses amantes de ambos os esportes e suas federações.

Contudo fica a reflexão para que os dirigentes deixem de lado brigas e vaidades e os esportes sejam levados mais a sério visando mais o entretenimento que seus fãs tanto visam e assim proporcionando a participação efetiva de todos os atletas independente desua idade.

O futsal é muito interessante como prática pedagógica dentro da educação física escolar, além de ser um esporte muito praticado na sociedade e bem aceito pelas crianças e adolescentes, potencializa a capacidade cardiorrespiratória e por ser bem dinâmico pois o aluno está sempre em contato com a bola, faz com que o interesse pelo jogo aumente, desenvolvendo também o trabalho em equipe , a socialização , a interação , e a competitividade saudável , trabalhando o conceito do jogo coletivo e a busca pelo jogo limpo e as virtudes do Futsal.

O futsal pode ser trabalhado em duas vertentes, na educação física escolar sem que uma sobreponha a outra, ou seja, como modalidade esportiva específica e como proposta educativa. Na proposta esportiva focando os fundamentos técnicos como passe, drible, finta, etc. E na proposta educativa privilegiando conteúdos relacionados ao combate a violência, diferenças de gêneros, apreciação crítica, diversidade, utilização do espaço e as regras. ( Sales, 1996).

Criando diversas possibilidades de aula e metodologia, facilitando o conhecimento e asdinâmicas do esporte como um todo , as regras , o respeito ao adversário , a coletividade e o bom senso sobre as adversidades dentro de uma partida.

Segundo Freire (1996, pg. 27) "outro saber fundamental a experiência educativa é o que diz respeito a sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho".

O profissional que busca a essência do que lhe propõe a ensinar atinge o alvo principal, a experiência e o método são importantes, porém a objetividade da proposta é tão fundamental e capaz de desfazer paradigmas e as preconcepções de um modelo de aula tradicional e as vezes ultrapassado em suas práticas. Neste caso o futsal como proposta contribui para um amplo e vasto trabalho motor, cognitivo, cultural e de saúde , propiciando autonomia e interação do aluno com os colegas , a participação de todos e a cultura do jogo.

O professor criará diversas possibilidades e com isso a prática, a teórica, e todo o processo de ensino aprendizagem alcançará o objetivo fim. As alternativas criadas numa aula de futsal na escola não pode haver exclusão, seja ela por gênero, etnia, classe social ou deficiência física ou intelectual. Porque cada vez mais as garotas estão praticando o esporte, cabe também ao professor trabalhar sempre as diversidades quais forem elas, quebrando o tabu de que futebol e futsal é esporte exclusivo de homens. Segundo Santana ( 1996 pág 137 ) “ O ideal é trabalhar com a metodologia da participação, onde a participação em todo processo de ensino-aprendizagem é coletiva, participam desse processo os Pais, comunidade e Escola para obter sucesso nas intervenções na escola e oferecer aos alunos melhor qualidade de vida.”

O cenário começou a ser mudado cabendo aos profissionais e a sociedade dar continuidade no processo que inclui todos independente de qualquer coisa no esporte , a inclusão no esporte não pode ficar somente na teoria , temos que praticá - la em no dia dia e nos esportes , levando a bandeira do esporte para todos sem barreiras culturais , morais , ou qualquer outra que possa impedir.

Para Freire (1996, pg. 50) "nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que deve "conquistá-

los", não importa a que custo, nem tampouco que pretendam "conquistar-me". O que se espera na educação e determinação e a confiança sobre o assunto abordado, diferenças fazem parte das nossa vida, a diversidade de saberes se confrontam nas ideias e não pode se contrapor a educação, o futsal quando bem trabalhado na escola e suas questões pedagógicas terá papel importante na formação dos alunos e pensando nodesenvolvimento integral: O respeito às regras do jogo, aos companheiros de equipe, aos adversários, cooperação e trabalho em equipe estratégias se enquadram no conceito de jogo que pode ser levado para fora, ou seja, além das quadras. Proporcionando fundamentos duradouros aos alunos em uma concepção de esporte, o futsal na escola não visa formar atletas e sim pessoas autônomas, reflexivas e completas. De acordo com Sales ( 2011 pág.45 ). “ No esporte voltado para a educação encontramos como objetivo principal a formação do indivíduo em todas as suas formas de expressão ( motor , cognitivo e sócio afetivo ).

O Futsal pode e deve ser voltado para a educação e desenvolvimento no âmbito escolar , não pode ser visto como o famoso "rola bola " podemos mudar o rumo deste esporte e integrar o que se tem de melhor , suas pedagogias e as suas particularidades.

A mudança começa no conceito de como encaramos o ensinar , as práticas propostas , a educação e o esporte podem ser integrados e complementar os saberes , e através desta perspectiva que objetivamos trabalhar esse esporte que pode oferecer grande oportunidade de trabalho e melhora dos aspectos pedagógicos dentro da educação física escolar , criando diversas formas e métodos de desenvolvimento para todos os alunos e alunos , com deficiência ou sem deficiência através de jogos reduzidos , adaptados , jogo formal , fundamentos , ensinando a cultura e as regras , o conceito , o procedimento e os valores éticos do Futsal.

As variações e suas pedagogias ficam a cargo do professor , alternativas não faltam para serem ministradas durante as aulas para que no âmbito escolar sejam respeitados os estágios de cada aluno e suas características individuais , fazendo reflexões e avaliando a cada aula o que foi positivo e o que pode ser melhor avaliado no contexto geral.

## Considerações finais

Nosso trabalho se fundamentou em pesquisas de boas literaturas da área da educação física, Pedagogia e do futsal, contou com a orientação dos Professores Terrinha e Silvinho que nos mostrou importantes caminhos a serem seguidos.

Nossa busca neste trabalho teve o propósito de através do esporte e das suas virtudes e qualidades pedagógicas mudar o panorama da educação física no nosso país, trazendo uma visão transformadora com a qualidade de transmitir a excelência do movimento através do esporte aliado as bases pedagógicas e tendo como consequência os resultados através de boas práticas nas aulas de educação física nas escolas e assim elevar os níveis das aulas de esportes praticadas em todos os níveis e fases da aprendizagem tanto do Futsal como qualquer outro esporte desde que tenha um objeto e uma busca concreta para que o aluno se desenvolva em toda a sua capacidade se tornando autônomo e consciente.

## Referências bibliográficas

Fonseca, Cristina – O berço do futebol Brasileiro - São Paulo: Aleph, 2007. Consi Scaglia, Alcides José – Escolinha de futebol: uma questão Pedagógica. Revista Motriz 3 – Vol. 2 – São Paulo, 1996.

Sales, Ricardo Moura – Futsal & Futebol – São Paulo, Cone 2011.

Santana, Wilton Carlos de – Futsal Metodologia da Participação – Londrina: Lido, 1996.

Santana, Wilton Carlos de – Futsal: Apontamento pedagógicos na iniciação e especialização – Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (coleção educação física e esportes).

Darido, Cristina Soraya – Educação Física na Escola Questões e Reflexões –

RJ Editora Guanabara Koogan S.A, 2003.

Freire , Paulo - Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa - SP Editora Paz e Terra , 1996 - ( coleção leitura ).

# A IMPORTÂNCIA DA SONDAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Fernanda Ramos da Silva Brito

**Resumo**

Este artigo relata os grandes benefícios da sondagem na alfabetização. A sondagem são atividades diagnósticas para que o professor saiba em qual nível de hipótese de escrita o educando esta, no momento da sondagem o docente deve ser muito minucioso nas observações não excluindo nenhum detalhe. A sondagem deve ser usada como ferramenta de auxílio para o professor fazer as intervenções corretas e adequando o planejamento das aulas conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Alfabetização; sondagem; intervenção.

## 1. Introdução

Sabemos que a leitura e a escrita estão presentes em todos os locais, e que nos acompanha em diversos momentos da nossa vida e que através dela se formam cidadãos melhores, que irão escolher o caminho a se percorrer para seu futuro.

Para se alcançar a alfabetização, devemos explorar ferramentas que

possa criar um olhar mais sensível ao docente e uma delas é a sondagem.

A sondagem possui um papel fundamental na alfabetização, pois é por intermédio dela que o professor vai ter um diagnóstico mais preciso. Averiguando o conhecimento do aluno sobre a escrita, vai obter informações sobre o processo de aprendizagem de cada educando, definir as possíveis intervenções e elaborar seu planejamento, as atividades devem ser contextualizadas com o dia a dia da criança, tornando um ambiente mais prazeroso, procurando envolvê-los, a fim de promover novas experiências, proporcionando situações qualificadas para gerar novos avanços na aprendizagem dos alunos.

Neste projeto de pesquisa será tratada a importância da sondagem na alfabetização tendo como objetivo geral a alfabetização dos alunos. Este trabalho obteve um resultado bem esclarecedor.

## 2. Objetivo

O objetivo deste artigo é de contribuir com a alfabetização, utilizando a sondagem como facilitador, a fim de compreender como o aluno consegue entender a escrita, para que o professor faça as intervenções necessárias para alcançar seu objetivo.

### 2.1. Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, serão realizados os seguintesobjetivos específicos:

- Através da sondagem descobrir o conhecimento prévio do aluno.
- Utilizar as intervenções corretas.
- Defender a importância da sondagem na alfabetização.

## 3. Justificativa

A técnica de sondagem é um recurso muito importante para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de modo geral, portanto este artigo é de grande valia para a educação, auxiliando professores em um excelente desenvolvimento em sala de aula, o qual refletirá em um melhor aproveitamento dos alunos.

Sendo assim, a sondagem deve ser utilizada e introduzida desde cedo no planejamento, sempre tornando o aluno foco da intervenção a ser desenvolvida, para que se alcance o objetivo: alfabetizá-los.

## 4. Metodologia

Como metodologia para o desenvolvimento do presente trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica (artigos, livros e publicações), autores (Aratangy e Vasconcelos) que estão relacionados ao tema e tendo pesquisa de campo, ou seja, observações em sala de aula.

Aratangy e Vasconcelos destacou que a sondagem tem como finalidade o docente identificar quais hipóteses de escrita o aluno se encontra, para em seguida realizar mediações através das atividades planejadas.

## 5. Alfabetização

A alfabetização não é algo simples e sim complexo, como o nome já diz é um processo de alfabetização, onde não fixa apenas na habilidade de ler (decodificar) e escrever (codificar), mas sim da interpretação de textos e da linguagem de forma geral. Sendo assim, compreendemos que a aprendizagem da leitura e escrita se faz por dois caminhos, a técnica (alfabetização) e socialmente (letramento).

A alfabetização é a fase mais importante da criança, esse período é

marcado por muitas descobertas. A criança deve ser vista como um ser individual, levando em considerações suas experiências vividas, ou seja, as crianças já vêm para a escola com ricas experiências de aprendizagem em seu cotidiano.

## 5.1. Conhecimento prévio

Devemos sempre considerar o conhecimento prévio de cada aluno como ponto de partida para a aprendizagem, daí se da à importância da sondagem na alfabetização.

Conforme publicado no site nova escola (2011):

> “Para Piaget, todo conhecimento somente é possível porque há outros anteriores. É dessa maneira que se desenvolve a inteligência. Desde o nascimento, as pessoas começam a realizar um processo contínuo e infinito de construção do conhecimento”.

Para conduzir o aluno a aprendizagem específica da leitura e da escrita é necessário que o docente antes de iniciar as atividades do planejamento elabore sondagens para identificar o conhecimento prévio do discente.

## 5.2. Sondagem

O professor deve realizar as sondagens constantemente e logo de início, pois se o docente começar a abordagem de um conteúdo sem antes identificar o que seus alunos conhecem sobre o tema que será

tratado terá problemas futuros. A sondagem deve ser realizada de forma livre e individual.

### 5.3. O que é “sondagem”?

Sondagem é uma avaliação diagnóstica das hipóteses da escrita de cada discente e serve também para avaliar seu desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Segundo Aratangy e Vasconcelos (2009):

> “O instrumento tem como objetivo identificar a fase da hipótese de escrita em que se encontra o aluno, para posterior planejamento de atividade de intervenção pedagógica pela professora alfabetizadora”.

## 6. Considerações Finais

Esta pesquisa foi organizada de forma a facilitar e orientar o trabalho do professor em sala de aula e também contribuir para a alfabetização dos alunos.

Um planejamento de aula bem feito permite um trabalho mais seguro e organizado e sucesso na alfabetização dos alunos.

O professor tem que trabalhar sempre com qualidade, respeito e dedicação.

## 7. Referências

Ferreiro, E.;Teberosky, A. Psicogênese da Língua escrita. Porto Alegre, Artmed,1999.

Modelo – Artigo (Documento fornecido pela Unicsul).

Piaget - Coleção Os Pensadores, Jean Piaget, 296 págs., Ed. Abril Cultural

Referencial curricular nacional para a educação infantil /
Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de EducaçãoFundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. p 29-30

São Paulo (Estado) Secretaria da educação. Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador- 1a série/ Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos.- 2.ed.São Paulo: FDE, 2009

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [ e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 4. ed. rev. e atual. - São Paulo :FDE, 2014.

# A ARTE INSERIDA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Giovania Ferreira Barbosa

**RESUMO:**

O presente artigo traz uma reflexão em que a “artes visuais” já está presente no dia a dia das pessoas, de forma ignorada. É relevante considerar que tudo que pode ser alcançado pelos olhos e pelas mãos tem artes em si, basta que a sensibilidade esteja aguçada, enfim, a arte está presente o tempo todo em todo lugar. É preciso que o professor esteja instigando a imaginação e trabalhando a expressão do educando em que o mesmo possa ser beneficiado neste contexto e possa ter um desempenho muito melhor em suas aprendizagens e incentivando o ensino da arte. Sabe-se que é possível melhorar o desempenho do aluno em um trabalho interdisciplinar, levando-o a desenvolver a sua imaginação em um tempo bem maior, adquirindo habilidades necessárias a um bom aprendizado. É extremamente necessário que o professor revalorize a disciplina e faça exercícios da criatividade do aluno, nas aulas comuns em que outras disciplinas apontem esta possibilidade, despertando dessa forma o senso crítico e do melhor aproveitamento dos conteúdos das aulas.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Aprendizagem; Ensino de Arte;

## 1. OS PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ENSINAR ARTES EM SALA DE AULA E NA ESCOLA

*“Por meio das aulas artísticas que ocorre parte das interações sociais e ajuda nas trocas de vivências”.*

A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres” curriculares menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e dar percepção estética como fontes de conhecimento.

> *O Ensino Fundamental, de acordo com o artigo 32 da mesma Lei (BRASIL, 2008), objetiva a formação básica do cidadão, garantindo "o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo"; "[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia,* ***das artes*** *e dos valores em que se fundamenta a sociedade". ( www.portaleducacao.com.br.>.acesso em: 24 jan.2019)*

Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade. Segundo Freitas (2006):

> *Se na minha prática de sala de aula eu tivesse como fundamentação esta teoria, não acrescentaria nada ao universo dos alunos, porque com certeza será muito mais contagiante para eles um rap ou um cantor em destaque na mídia do que". (, Bach, Mozart. Além do mais eu estaria contribuindo para que sofressem mais uma exclusão, a exclusão cultural. Além das tantas que já sofrem! (FREITAS, Joseline Borgo Fernandes de, 2006)*

É necessário que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, vídeo gravar ou dramatizar. As atividades artísticas não são atividades que visam a distraí-los da "seriedade".

Sabe-se que, ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo para a compreensão de conteúdo das outras áreas do currículo.

O importante neste estágio atual da educação brasileira é que os professores que se dispuserem a ensinar arte tenham um mínimo de experiências prático-teóricas interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitem a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas.

> “Sempre utilizar muito as linguagens da arte no cotidiano da sala de aula e produzir trabalhos utilizando o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a construção, entre outras, e desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação (MACEDO; KARLA,2013)

É necessário que nos cursos de especialização atuais ou cursos de formação contínua tenham estratégias didáticos para a sala de aula, nos quais os alunos sejam levados a refletir e desenvolver trabalhos com a arte em contexto escolar, visando com atividades programadas abrangendo diversas disciplinas e temas abordados dentro da rotina dos trabalhos artísticos escolares.

De acordo com a BCNN (Base Nacional Comum Curricular), a “**Arte** propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas”, **produzir atividades que consigam comportar a bagagem histórica da criança e fazê-la se expressar e ver a expressão do outro são importantes para seu desenvolvimento.** (https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na- vida-das-pessoas>Acesso em: 18 fev.2019)

O pressuposto de que a arte favorece o exercício crítico e criativo dos professores, permitindo que redefinam e recriem a própria prática. Além disto ainda há a possibilidades de se tornar professor e ensinar muitos outros futuros artistas. “O universo da arte é muito amplo”. Exalta Guto Nobrega. E Carlos Vergara complementa: “Um artista nunca fica pronto, há sempre novidade.” E você que adora inventar moda? Será esse seu caminho?! (TURINO, Fernanda. Instituto Ciência Hoje/RJ. p.22-23).

Atualmente em pleno anos 2019 séc. XXI ainda se trabalha introduzindo e explorando muito pouco além do que se poderia fazer nas salas de aula. Professores costumam trabalhar apenas com a autoexpressão com os alunos sem introduzir outros saberes de arte. Por outro lado, já existem professores preocupados em também ensinar história da arte e levar aluno a museus, teatro e apresentações musicais ou de dança.

> *Cada manifestação artística proporciona tendo uma identidade, e até mesmo, uma linguagem própria, mas todas nos levam a uma coerência na qual a arte é sempre inspirada pelos sentimentos, pelas emoções e opiniões do artista. O artista usa a arte como uma maneira de expressar os enigmas da vida e os verdadeiros sentimentos. (https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na- vida-das-pessoas>Acesso em: 18 fev.2019)*

O professor de artes precisa estar consciente que esta disciplina abre perspectivas para o aluno ter uma compreensão do mundo de forma ampla e até poética e que através da mesma é possível ensinar nossas experiências de maneira interdisciplinar e transversal, gerando um movimento de transformação permanente. Saber que é preciso reordenar referências em todos os momentos, quando se tornar necessário, ser flexíveis. Isso significa que não há como separar o conhecimento a criação, flexibilizando o ensino de artes como condição fundamental para aprender.

> *A sala de aula é um dos contextos educacionais de maior importância no desenvolvimento dos aluno(a)s, já que é na sala de aula que têm lugar os processos de ensino e aprendizagem. A qualidade da aprendizagem dos educando(a)s é influenciada, em grande parte, pela qualidade dos processos educacionais que acontecem na classe e pela capacidade do professor(a) de analisar e refletir sobre sua prática a fim de tomar decisões que promovam a aprendizagem e a participação de todo(a)s (DUK, 2006).*

É necessário considerarmos que, mesmo com as dificuldades impostas, precisamos levar ARTE para dentro das nossas salas de aula. Instigar os alunos a se tornarem mais curiosos e interessados, bem como levá-los a conhecer e procurar compreender um pouco mais vários tipos de arte inseridas na própria cultura brasileira e que passam despercebidas por toda a sociedade e ignorada pela comunidade escolar.

Os professores da época muito desorientados tentavam alcançar as capacidades do processo de ensino/aprendizagem nesta disciplina, utilizando várias atividades que envolviam exercícios tais como: musicais, plásticas, corporais, mesmo sem conhecê-los bem.

As faculdades que formavam para Educação Artística, criadas na época, não

estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos sem bases conceituais.

A implantação da Educação Artística nas escolas e consequentemente nas salas de aula do ensino fundamental II, abriu um novo espaço para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem de artes, mas ao mesmo tempo percebeu-se que o sistema educacional enfrentava dificuldades de base na relação entre teoria e prática da disciplina, propriamente dito. (https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na-vida-das-pessoas>.Acesso em:18 jan. 2019).

## 2. A SENSIBILIDADE ESTÉTICA ARTÍSTICA INSERIDA NA PRATICA PEDAGOGICA PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

*“As portas abrem-se para o mundo, através das artes. Compreender seu discurso é ampliar as dimensões da existência.”*

A arte se constituí uma das formas de expressão da realidade em que os seres humanos podem produzir e inserir todo um contexto de vivência como: sentimental, além da expressão interior e exterior passando a ser o produto da criação dos trabalhos planejados, datados, historicamente e socialmente.

> Neste sentido, defende-se que o conhecimento sensível por meio da arte se constitui na relação que o professor possa ter com a arte na condição de produtor ou de leitor/apreciador dela. Assim, a característica da comunicação estética é a de que ela acontece no ato da criação de uma obra artística em constantes recriações por meio da cocriarão dos leitores/apreciadores >.Acesso em: 18 fev.2019)

A arte insere em si mesma características e possibilidades da vivência humana na sociedade que se vive e se representa, sendo a atividade de criação livre do pensamento em que o homem transforma a natureza e sociedade que vive e nela insere diversos significados, criando a sua própria realidade. “Os professores, ao desenvolverem o conhecimento sensível, aperfeiçoam suas relações

interpessoais, em espaços de fruição ou cenários de construção da expressividade humana.”

> A arte e o artista como realidades concretas estimulam o imaginário da existência humana. Ao integrá-los a sua experiência de vida, o professor também passa a integrar diferentes conhecimentos, transformando-os em comportamentos passíveis de serem transmitidos e apreendidos. Estará desse modo comunicando suas ideias.( https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na-vida-das-pessoas/Acesso >.Acesso em: 18 fev.2019).

A sensibilidade estética é um processo longo que o homem desenvolve no processo de humanização, na relação que estabelece com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, à medida que desenvolve seus sentimentos.

Para Cosique “A obra de arte é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem” (2002, p. 139). “É nessa capacidade dos homens para se deixarem contagiar pelos sentimentos dos outros homens que se baseia a atividade da arte” diz Tosto. “Os sentimentos, dos mais variados, muito fortes e muitos fracos, muito significativos e muito insignificantes, muito maus e muito bons só constituem o objeto da arte se contagiam o leitor, o ouvinte, o espectador”. (106, p. 65).

> Ao encontra-se com a experiência artística, o aluno traz todo o conhecimento adquirido ao longo de sua vida, das experiências e das informações que recebe, em casa, na instituição e na escola. Desse modo, consegue reelaborar, pois a arte lhe permite experimentar, por meio dos seus sentidos, situações inusitadas. https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na-vida-das-pessoas/.Acesso >. Acesso em: 18 fev.2019)

A arte enquanto manifestação comprometida com a realidade concreta, social e histórica é uma produção humana que transforma a sociedade enquanto transforma o seu criador. O aluno cresce à medida que consegue dar “vida própria” à sua obra e até mesmo dialogar com sua criatura. Dessa forma como criador adquire

consciência e apreensão do mundo a sua volta.

Para sua formação, sua prática e sua competência o docente deve envolver-se em dimensões e compromissos relativos ao conhecimento sensível. A respeito desse conhecimento, Karel Cosique (2002) apresenta uma ideia de arte que parte da compreensão da expressão artística em sua relação com a sociedade, com o artista, com o contexto. Esse tipo de conhecimento contribui para que ele disponha de uma visão da arte e de suas manifestações, de suas potencialidades e problemas.

"As portas abrem-se para o mundo, através das artes. Compreender seu discurso é ampliar as dimensões da existência."

## 3. A EFICÁCIA DA ARTE NO ENSINO APRENDIZAGEM

Ao deparar-se com modelos e expressões artísticas o aluno adquire sua própria experiência e pode tornar-se capaz de expor toda uma bagagem de conhecimentos que pode estar trazendo de suas experiências anteriores como várias informações que recebe em casa, na instituição e na escola, etc., Assim, o aluno pode conseguir construir e reelaborar formas e objetos provenientes de formas, fotos ou imagens, pois a aula de arte deve permitir-lhe experimentar, por meio dos seus sentidos e situações inusitadas.

Dessa forma do aluno pode tornar-se mais capaz de perceber a realidade a sua volta, no seu dia-a-dia, com mais intensidade, reconhecendo toda forma presente em seu espaço de vivência, no exercício de uma observação, como verdadeiras obras de arte.

> "A importância da arte na vida das pessoas" dá-se principalmente pelo fato de abrir a nossa mente e de fazer fluir o nosso pensamento, assim como têm uma grande importância social por integrar diversas pessoas com personalidades e características físicas diferentes dentro de um meio.
>
> .( https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na-vida-das-pessoas.o >.Acesso em: 18 fev.2019)

A habilidade manual é muito importante para uma criança. Afinal, é essencialmente com as mãos que um artista trabalha para produzir suas obras. “Aí, mas essa criança só sabe fazer arte!” Meninos e meninas sapecas que sabem que fases assim se referem as suas travessuras. Para alguns artistas famosos, porém, essa exclamação podia ser levada ao pé da letra. É verdade! Pablo Picasso, quando criança, gostava de retratar touradas em seus desenhos. Já Auguste Rodin usava a massa que sua mãe preparava para fazer pão como matéria-prima para suas primeiras esculturas. Picasso cresceu na Espanha e Rodin, na França, em épocas distintas, mas ambos se tornaram muito famosos no que diziam: arte!

Esses dois casos são bons exemplos para mostrar que fazer plásticas pode significar muita coisa! Enquanto um se dedicava mais à pintura, o outro preferia a escultura. Tem ainda aqueles que gostam mais de entalhar a madeira e produzir cópias do trabalho em papel, os que preferem construir instalações...

> Independentemente da área de interesse do artista plástico, a dedicação conta muito. Tem gente que já nasce com o que costuma chamar de dom e que, com a prática e a dedicação, acaba virando uma referência no que faz. Em outras pessoas esse talento nato pode não ser tão evidente, mas o interesse, o estudo e a dedicação, acabam por levá-las longe! (TURINO, Fernanda. Instituto Ciência Hoje/RJ. p.22)

Quem acha que leva jeito para se tornar um pintor ou escultor, por exemplo, pode entrar pra faculdade de artes e estudar aquilo de que mais gosta! Também existe a possibilidade de fazer cursos livres de artes, que são específicos para alguma área e nos quais o aluno conquista determinadas técnicas. Mas há, também quem estude por conta própria.

Para o pintor Carlos Vergara o essencial é que o futuro artista seja um bom observador e perceba aquilo que nem todo mundo nota. “A pessoa precisa aprender a mostrar aquilo que está vendo”, conta ele. Já Guto Nóbrega, artista e professor de Belas-Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, destaca outro aspecto: “Diria que a curiosidade é pré-requisito para se tornar um artista.”

O pintor Carlos Vergara percebeu cedo o que queria fazer.” Quando criança, gostava de desenhar e melhorar seu desenho. Gostava daquilo que via e os outros não viam e assim produzia coisas que os outros gostavam de ver. “A história é parecida com a de Guto: Não decidi me tornar um artista. Me descobri um.”! Neste

sentido Sílvio Zamboni (1998 apud Ana Mae Barbosa, 2003, p.72) ressalta que:

> A Arte é vista como linguagem e tem seu discurso específico. O "olhar" da criança se constrói, paulatinamente, na sala de aula, que parece um espaço limitado. Mas ele se abre para outros espaços e se percebe a si mesma. É só quando se passa do limiar do olhar para o universo do ver que se realiza um ato de leitura e de reflexão. (2003, p.72)

Para produzir suas obras o artista pode trabalhar em qualquer lugar, seja em casa ou em local que lhe seja inspirador. Mas […] há várias possibilidades de um aluno do ensino fundamental se tornar uma artista como: um ilustrador e fazer capas de CD, de livros e até mesmo desenhar para uma revista como a CHC.

## 4. A AVALIAÇÃO E A AUTO AVALIAÇÃO

A auto avaliação deve ser realizada com o intuito de levar o aluno a refletir sobre o processo ensino /aprendizagem e sobre seu papel de estudante. É necessário que o aluno do ensino fundamental tenha uma auto avaliação orientada, procurando reconhecer e garantir dessa forma os pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem. Em contrapartida é preciso levar em consideração a flexibilidade do currículo onde o aluno consiga se observar, expressar, comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre uma ou outra observação.

A avaliação específica deverá focar os conteúdos trabalhados e poderá ser feita por meio de imagens, composições musicais ou dramatizações articuladas pelos alunos, e mesmo através de textos ou falas. A avaliação deverá ser baseada nos conteúdos estudados onde o professor analisará se as respostas do aluno articulam apresenta certa coerência e corresponde com o conteúdo trabalhado pelo professor durante o processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação em arte constitui uma situação de aprendizagem em que o aluno pode verificar o que aprendeu retrabalhar os conteúdos, assim como o professor pode avaliar como ensinou e o que seus alunos aprenderam. Cada aluno ou grupo articulará os conteúdos aprendidos seguindo suas representações pessoais, nas quais os relaciona como pode assimilar. A reapresentação dos conteúdos aprendidos, seja na forma de linguagem ou nas ações, revela, entre outras coisas,

os modos e possibilidades de interpretação do estudante. Assim sendo, não podemos esperar que os alunos reproduzam os conteúdos aprendidos.

Será preciso rever processos avaliativos, sem que isso signifique ausência de avaliação. O ponto de partida deve ser o que aquele sujeito sabe, o que aprendeu para propor novos desafios e não a comparação com a aprendizagem do outro.

A avaliação deverá apresentar um caráter analisador e deverá levar o professor a uma análise do seu modo de ensinar levando-o a replanejar seu método de ensino e aprendizagem readequado- o as melhores possibilidades de aprendizagem. Portanto, a avaliação também deverá levar o professor a se auto avaliar como elaborador e criador de estratégias didáticas de ensino.

Torna-se extremamente importante a observação do professor sobre os critérios de avaliação utilizados e objetivos a serem alcançados, uma vez que poderá ocorrer alunos obtendo bons ou resultados ruins, se tornando importante uma análise e uma reavaliação do professor sobre esses resultados, visando dessa forma, mudar seu modo de ensinar e elaborar novas estratégias didáticas em que o aluno tenha melhores resultados e obtenha êxito mediante o processo de ensino e aprendizagem na disciplina específica.

## 5. AO PROFESSOR

É extremamente relevante buscar conhecimentos e ter acesso às produções artísticas sociais, procurando trabalhar com o aluno constantemente “pela **Arte” e** trabalhar o sujeito como um todo, dando ênfase às experiências perceptivas do aluno levando-o a valorizar o ver e tocar, e todas as coisas que estão a sua volta.

Nesse mesmo contexto se torna muito importante organizar construções artísticas com uma diversidade de materiais, instigando os alunos e levá-los a apreciar as obras prontas desde artistas renomados a dos próprios colegas de classe. É preciso valorizar a liberdade de **expressão de cada aluno, valorizando as diferentes formas que cada um percebe o mundo a sua volta, expondo aquilo que vê, sentindo, conhecendo e tocando.**

Fique atento professor, o trabalho com Arte na escola não deve ser ilusório, pois no currículo não há finalidade de formar artistas, mas procurar desenvolver no aluno o processo ensino/aprendizagem e outros fatores relacionados ao aluno e que levem a adquirir a habilidades no processo de escolarização.

A metodologia para as aulas de Artes deve implicar em si mesma que "***não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras"*** *(*SILVESTRE, 2010), portanto as ações e intervenções dos professores devem acontecer de modo instrutivo, e não deve privar a criança de se expressar livremente.

**Por isto o planejamento de aulas é importante para que o professor tenha um direcionamento em si mesmo e saiba os passos a serem dados durante as aulas de artes. O professor(a) nesse caso é apenas um mediador das construções dos alunos e não deve interferir ou influenciar, mas apenas direcionar a criança a utilizar determinado esquema. Não deve** ocorrer em hipótese alguma a intervenção do professor durante uma ação criativa, para que não limite as criações artísticas dos alunos.

De acordo com Macêdo; Karla (2013), a ***"arte promove o pensamento, a imaginação, a percepção, a intuição, a sensibilidade e a cognição da criança […] visando favorecer o desenvolvimento das suas capacidades criativas",*** *e* procurar trabalhar com coerência e conceitos positivos pré-estabelecidos, são os passos mais acertados para as práticas artísticas nas aulas, no ensino fundamental. Cuidado professor(a) ao escolher e disponibilizar materiais ao aluno, procure não interferir na livremente sobre os objetos disponibilizados, dando vida a sua leitura da realidade.

Barbosa (2007, p.23) explica que através da arte **"é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade […] desenvolver a capacidade crítica, […] desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade"** (apud, SILVESTRE, 2010).

Ao produzir sua atividade **artística o estudante** demostra como está vendo o mundo a sua volta. Por meio das atividades artísticas diversificadas, proporcionadas pelo professor(a) mediador da construção do conhecimento é que ela irá reproduzir, do seu modo, o ambiente adulto, a realidade.

Por outro lado é compreensível que as pessoas não tem vivências iguais.Por ouro lado será bom colocar os alunos para analisarem e discutirem sobre as produções, dessa forma podem perceber seu colega da mesma forma que entenda a si próprio. O professor deve ter cuidado para não levar os alunos a confrontarem uns com os outros. As crianças precisam aprender a respeitar a liberdade de expressão uns dos outros, assim como a compreender que cada um tem seu jeito de ler o mundo.

O professor de artes precisa estar consciente que esta disciplina abre perspectivas para o aluno ter uma compreensão do mundo de forma ampla e até poética e que através da mesma é possível ensinar nossas experiências de maneira interdisciplinar e transversal, gerando um movimento de transformação permanente. O(a) professor(a) deve estar atento na produção de seus alunos, nas artes produzidas em sala de aula, pois não é bom que se compare os trabalhos das crianças entre si.Saber que é preciso reordenar referências em todos os momentos, quando se tornar necessário, ser flexíveis. Isso significa que:

> […] não há como separar o conhecimento a criação, flexibilizando o ensino de artes como condição fundamental para aprender. A Arte demostra como a criança vê o que a sua volta, é por meio das atividades artísticas proporcionadas pelo professor que ela irá reproduzir, do seu modo, o ambiente adulto, a realidade. https://enfaseeducacional.com.br/blog/a-arte-na-educacao-infantil>acesso em: 22 fev.2019)

O professor precisa estar atento e não se esquecer da necessidade de dar uma certa continuidade ao uso da **Arte** com os alunos dentro da escola e não somente em sala de aula, como um todo. A arte precisa estar inserida na rotina escolar tanto quando em brincadeiras e Jogos, musicalização e outras práticas dispostas no Planejamento. Na realidade isto já acontece, quando o aluno memoriza as brincadeiras antigas dos pais e avós, em que ocorre a realização de várias disciplinas ao mesmo tempo, basta prestarmos mais atenção e mesmo quando cria outras novas, porém, não sendo perceptível como parte de um processo de desenvolvimento cognitivo do educando. Dessa forma compreende-se a importância da arte trabalhada interdisciplinarmente, envolvendo todos os profissionais de ensino, em um projeto único de ensino e aprendizagem e muito interessante, e pode ser bem interativo, com objetivos comuns, levando os alunos a adquirirem as

capacidades e desenvolverem as habilidades necessárias para vencer as etapas propostas no currículo escolar.

## 6. CONCLUSÃO

A importância do ensino da arte deve ter uma “meta”: desenvolver a formação de um cidadão observador, pensante e formador de opiniões que através do conhecimento adquirido consegue se interagir com a comunidade escolar e seja capaz de transformar e mudar o espaço em que vive. É relevante considerar que o aluno já traz uma bagagem de conhecimentos vivenciados para a sala de aula e serve como um suporte muito importante para a construção do conhecimento e produção da criação de cada um. Os conhecimentos prévios dos alunos de uma classe devem ser somados tanto dos colegas de turma quanto aos conteúdos curriculares, como meio produzir arte: ampliando, difundindo e adquirindo técnicas, conhecimento e estilo artístico.

Pode-se considerar o trabalho artístico como “a educação da sensibilidade do ser humano”. É preciso levar em consideração que a arte é uma parte sensível capaz de transformar o ser humano em um novo ser, propenso as mudanças.

A arte pode ser trabalhada interdisciplinarmente e transversalmente de forma a explorar uma percepção mais abrangente, a partir de outros ângulos de outras disciplinas, e mesmo através do tempo e dos espaços de vivência de cada um. Dessa forma poderemos perceber o avanço do processo de ensino/ aprendizagem.

Precisamos fazer esse resgate para compreendermos que a arte está associada a vida, a forma de agir e pensar e participar de uma determinada sociedade.

É preciso que o professor tenha a destreza de entender que a Arte é algo próprio, ou seja, de cada um, é a sua visão de mundo é única e não pode ser colocada frente a frente uns com os outros**.**

Toda prática didática para englobar a Arte interdisciplinarmente, é o mesmo que falar que ela não ocorre isoladamente, pois trabalha várias habilidades que

devem ser adquiridas pelo estudante como: atividades para dominar e controlar a propria expressão corporal e mental, e consequentemente a interação com o próximo. Por outro lado tem por finalidade desenvolver confiança suficiente para o aluno perceber e experimentar o mundo de forma abrangente e diferenciada.

É bom frisar que o exercício da Arte dentro da sala de aula e consequentemente na escola, não tem por objetivo formar artístas, mas, levar o aluno a desenvolver habilidades inerentes ao seu desenvolvimento escolar, ou seja, a si mesmo, em relação ao outro e ao ambiente que vive.

O trabalho com ARTES precisa estar inserido na rotina escolar, sendo que este já acorre de forma quase imperceptível quando os alunos brincam no intervalo, quando dançam e cantam( Musicalização) e outras práticas que podem ser dispostas na flexibilidade do currículo e Planejamento Escolar anual.

## 7. REFERÊNCIAS

DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

ROCHA, Maurilio Andrade, Arte de perto, vol. único/ Rocha... [et al.]. —São Paulo:Leya,2016.

FREIRE, PAULO. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção a obra-prima de cada autor)

KOSIK, K. Dialética do concreto. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MANUAL DO PROFESSOR. Percursos da arte, 2016, p. 22

FREITAS, Joseline Borgo Fernandes de, 2006.

ZAMBONI, Sílvio (1998 apud Ana Mae Barbosa, 2003, p.72).

TURINO, Fernanda. Instituto Ciência Hoje/RJ. p.22-23

PUBLICADO POR CONTEÚDOESCOLA - escrito por Joseline Borgo Fernandes de Freitas em 09/01/2006.

**WEB SITES:**

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. EDUCAÇÃO É A BASE. Disponível em: < https://goo.gl/y9Dj6L > Acesso em: 11/12/2018.

Disponível em<https://enfaseeducacional.com.br/blog/a-arte-na-educacao-infantil>acesso em 22 fev. 2019.

*Disponível em<https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na- vida-das-pessoas>Acesso em: 18 fev.2019.*

*Disponível em <https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na- vida-das-pessoas>Acesso em: 18 fev.2019).*

Disponível<https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Obra_de_Arte_na_Era_de_Sua_Reproduti bilidade_T%C3%A9cnica >.Acesso em: 10 fev. 2019.

MACÊDO, Kédma; KARLA, Gean. A importância das artes na Educação Infantil. Disponível em: < https://goo.gl/tk6jak > Acesso em: 22/02/2019.

# ATIVIDADES POSSIVEIS DE SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE ARTES

Luiz Ricardo Costa

**Resumo**

Pode-se observar que somente uma atividade traz consigo uma gama de oportunidades de ensino e aprendizagem, abre-se a chance de vivenciar diversas experiências e aprender diversos conceitos artísticos, matemáticos, físico-motores, sociais, visuais e de linguagem ao mesmo tempo, sem abrir mão do que para eles ainda é importante e essencial, o brincar.

**Palavras-chave:** Artes; Ensino; Ludicidade.

Segundo Ferreira as atividades artísticas também auxiliam no desenvolvimento de habilidades que expandem a capacidade de dizer mais e melhor sobre si mesmo e sobre o mundo (pág. 25), pode-se perceber por meio desta informação que a escolha por uma determinada característica da obra de Ivan Cruz deve partir da necessidade do ambiente e do momento pedagógico em que o professor esteja vivenciando com seus alunos.

Segundo as características de cada aula, pode-se seguindo os objetivos do seu planejamento pedagógico, explorar uma ou mais características em detrimento à outra, mas visando-se a transversalidade, conforme especificado nos PCN's, há a possibilidade de ao mesmo tempo, realizar diversas outras atividades, focando-se no considerado objetivo principal.

Um exemplo é a atividade chamada pela professora de Tela Viva, cujo objetivo maior foi recriar com as crianças os ambientes e as brincadeiras das pinturas nas quais as crianças estivessem no lugar das crianças das obras.

O ponto de partida da professora, que trabalhou com alunos de uma terceira série foi estimular a pesquisa e a escrita, pois eles tinham que conversar com avós e pais sobre o conhecimento que os mesmos tinham sobre brincadeiras, depois levar estes relatos, escritos à mão por eles, foi

feito também um levantamento prévio das brincadeiras que as próprias crianças conhecem, abrindo-se oportunidade deles expressarem suas experiências pessoais e sentimentos e também aferirem-se quais são as suas brincadeiras favoritas.

Depois deste amplo trabalho inicial é que as obras de Ivan Cruz, junto com sua bibliografia foram apresentadas aos alunos que se identificaram tanto pelas brincadeiras que eles gostam, quanto pelas que foram relatados por seus pais e avós.

Em seguidas foi-lhes apresentado o conceito de releitura, conceito este muito importante e utilizado em Artes, e assim entraram em ação para confeccionar brinquedos, recriar cenários usando-se diversos materiais, aprendendo noções de ampliação, proporção, equivalência etc.

As próprias crianças foram incentivadas a brincar conforme cada obra recriada e a utilizar câmeras fotográficas, ou celulares, para registrar enquanto os amigos brincavam em frente ao cenário construído, inclusive dizendo como o outro deveria posar para a foto ficar mais parecido com a obra, ou o inverso, ouvindo de outro como ela própria deveria posar para também fazer parte da releitura.

E finalmente, as crianças tiveram a sensação de ter um trabalho feito por elas exposto para que pudesse ser apreciado pelos colegas de escola e pela comunidade à qual ela pertence, aprenderam a perceber o que sente um artista ao ter seu trabalho exposto e a de certo modo, expor a si próprio para os outros verem, julgarem, conhecer, enfim, perceber as diversas reações que uma obra de arte desperta em que as vê.

Este exemplo corrobora com a citação de Eisner que

> “fazendo ou aprendendo artes, os alunos passam por uma experiência estética e aprendem que, com ela, o mundo pode se tornar mais agradável e mais completo. Esse aspecto da aprendizagem em artes representa o desenvolvimento de uma forma especial de se relacionar com o mundo (pág. 32)”.

Por este exemplo inicial de atividade, pode-se perceber que o ensino com este tipo de arte sempre terá características inter e trans disciplinares, portanto, se houver a colaboração de outras disciplinas, como o professor de Educação Física, o professor de artes junto com o professor polivalente, ou o da sala de informática, mais abrangente e rica a atividade pode se tornar,

por exemplo, para a realização da exposição das fotos, podem-se ensinar conceitos de edição de imagem e montagem, ao se escolher uma ou outra brincadeira que será reproduzida, o professor de Educação Física pode auxiliar os alunos a conseguirem fazer determinadas poses, como a “bananeira” entre outras.

Outra sugestão de um trabalho pertinente sobre o tema é o que foi realizado em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo, o professor entrevistado revela que o uso, tendo como ponto de partida as obras de arte, possibilita que mesmo crianças pequenas com menos de três anos de idade tenham experiências reais e significativas sobre o tema.

Vale ressaltar-se que na Educação Infantil, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais um dos principais objetivos é “propiciar o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (Brasil, 1998, pág. 25)

Por ser o brincar muito estimulado na Educação Infantil, as obras de Ivan Cruz encontram nessa faixa etária grande aceitação e muitas possibilidades de trabalho, é certo que nesta idade, alguns conceitos não fazem sentido devido à tenra idade dos alunos, mas pode-se proporcionar atividades táteis que propicie diversas sensações diferentes, como o manuseio de tintas, recriação prática das obras, o estímulo a andar, tocar, sentir, conhecer cores, conhecer a si mesmo dentre outras atividades.

Conforme o exemplo de trabalho realizado no CEI, as atividades podem ter uma amplitude que envolva as famílias das crianças e que estas também se vejam como parte integrante dos trabalhos dos filhos, cabe a elas, por exemplo, contar quais foram as brincadeiras que marcaram suas infâncias e brincar com os filhos, neste ponto a escola pode fazer uma reunião de pais e filhos para propiciar estes momentos.

A universalização da obra, ou seja, as características que tornam a obra sempre atual e capaz de falar com crianças e adultos de diversas épocas e lugares na sua atemporalidade e na falta de um rosto especificam para as crianças, foi trabalho de duas maneiras interessantes, na primeira, fotos dos rostos das crianças eram colados de tempos em tempos nas releituras feitas pelos professores com o auxílio das crianças, e a outra maneira encontrada fio no lugar dos rostos das obras, colocarem pequenos

espelhos, pois quando as crianças olhavam para as obras viam a si mesmas, para crianças que estão em processos de autoconhecimento, atividades deste tipo são bastante relevantes para a construção da identidade da criança.

Conforme já visto, um bom trabalho depende somente de um bom planejamento, um embasamento teórico pertinente ao tema e ao uso específico das habilidades e conceitos que se deseja trabalhar com a obra em questão, até o momento, há registro de mais de cem brincadeiras registradas em mais de quinhentas obras, portanto é uma grande fonte de conhecimentos artísticos, folclóricos e sociais, cabendo ao professor focar o que ele julgar mais pertinente ao seu contexto escolar.

A dissertação realizada tendo como ponto de partida uma pesquisa de campo realizado em uma escola da rede municipal da cidade de São Bernardo do Campo confere uma visão acadêmica ao trabalho que pode ser realizado por meio das obras de Ivan Cruz.

Pelas pesquisas que foram realizadas para esta monografia, pode-se perceber que pouca atenção a academia tem dado às obras deste artista, ou seja, mesmo gozando de fama e reconhecimento nos mais diversos meios, na academia, suas obras e possibilidades de trabalho pedagógico, ainda foram pouco estudadas.

Não é o caso que ocorre na dissertação de Alves, pois ela parte da análise do projeto didático que escola estava implementando e observa como a interdisciplinaridade é usada na alfabetização dos alunos de primeiro ano. Nota-se como já dito anteriormente, que as obras não precisam ter um fim si, mas podem ser utilizadas como catalisadores para outras disciplinas como Educação Física, Língua Inglesa, Informática, Alfabetização e conceitos como socialização, direitos das crianças etc.

A autora mostra como é possível levar a criança a escrever e a refletir sobre sua própria escrita, como na atividade em que elas deveriam, dentre as muitas imagens que receberam, escolher cinco brincadeiras que elas gostam e ou se identificam e escrever o nome delas no papel, para depois, ler para a professora e os colegas o que foi escrito por eles, além de ter que ir até a lousa e escrever na para que seus colegas possam, eles mesmos lerem.

É relevante também o uso da sala de informática para as crianças fazerem edições de imagem das mais variadas, usando as pinturas do Ivan Cruz e terem conhecimento desse tipo de ferramenta indispensável nos dias atuais e usando a tecnologia para ele também poder fazer a sua arte, o conceito de releitura é sempre usado pelos artistas e estimula tanto a capacidade de refletir sobre o que o outro fez, como a capacidade de criar algo totalmente novo tendo como mote a obra de arte anterior.

Finalmente, ainda sobre os apontamentos pode-se depreender da tese de Alves está a reflexão, em determinado momento, levantou-se uma questão na sala sobre se como era possível se as crianças estavam felizes, porque elas não tinham os rostos desenhados, os amigos da sala opinaram, a professora observada estimulou o debate entre os alunos, apensas levantando mais questões para que eles chegassem às suas próprias conclusões.

Enfim mesmo a criança que teve sua resposta contestada pelos colegas teve uma grande sequência de raciocino e muita observação para levantar a hipótese que ela criou que sem sorriso desenhado não dá pra saber se as crianças estão felizes ou não, a professora fez a aluna perceber que o enfoque não estava na felicidade da criança que brinca, isso cabe ao observador da obra deduzir, mas que está brincadeira, ou seja, o registro da brincadeira, nesse momento é mais importante do que as emoções que ela causa, e a professora conseguiu isso apenas fazendo perguntas.

A seguir está uma parte da observação feita por Alves, somente no que tange à obra de Ivan Cruz

Iniciando o trabalho de escrita individual, os alunos que estão alfabetizados a mais tempo estão conseguindo fazer as reescritas. Na roda de conversa sobre o artista plástico Ivan Cruz, as crianças disseram que não conheciam o artista. Também acharam muito estranho retratar as brincadeiras de infância com crianças sem rosto. A aluna Daniela perguntou: “como vou saber se as crianças estão alegres?” Então levantei a questão: o que será que o artista queria mostrar? As brincadeiras de sua infância ou a expressão das crianças? O que vocês acham? O aluno André respondeu “Eu acho que mesmo sem elas terem rosto dá pra saber que elas estão felizes, porque brincar é legal. Vários alunos disseram que o artista estava

mostrando suas brincadeiras de infância e concordaram como aluno André. (Alves pág. 58)

Identificar quais são as imagens de brincadeiras pintadas por Ivan Cruz e escrever o nome de algumas delas

Essa atividade fazia parte de um projeto didático em desenvolvimento pela turma. Os alunos sentados em carteiras individuais recebem da professora uma folha contendo imagens das brincadeiras que foram pintadas por Ivan Cruz. Ela então inicia a atividade fazendo perguntas para os alunos sobre quais eram as brincadeiras pintadas pelo artista e solicitando que eles escrevessem cinco brincadeiras por eles escolhidas

A professora circula pela sala e solicita para alguns alunos informar quais brincadeiras haviam escolhido. A partir daí solicita a leitura dos nomes das brincadeiras e pergunta: “qual foi a brincadeira que escolheu?” ou “como se escreve bolinha de gude?”

Com os alunos sentados em suas respectivas carteiras, a professora solicita que falem quais são as brincadeiras contidas nas imagens que ela entregou às crianças. Enquanto os alunos escrevem, a professora circula pela sala solicitando que leiam o que escreveram e lhes pergunta: “quantas letras você usa para escrever a palavra bolinha de gude?” ou “o que você escreveu aqui?” Ao perceber que alguns alunos já haviam terminado, solicita que escrevam na lousa os nomes das brincadeiras e então pede que compare os registros escritos.

Escolher e reproduzir uma das obras de Ivan cruz usando o programa de computador *Paint,* esta atividade foi realizada em dois espaços diferentes e como duas professoras: a professora da sala de aula e a professora da sala de informática, que na cidade de São Bernardo tem o nome de professora de apoio aos programas educacionais (PAPE).

Primeiramente em sala de aula, onde a professora retomou quais foram as obras do pintor conhecidas por eles e o que haviam combinado de realizar naquele dia. Depois organiza os alunos em duplas para a realização da atividade no laboratório de informática da escola.

Ao chegarem ao laboratório os alunos já sabendo com quem iriam realizar a tarefa, sentam-se em frente aos computadores e aguardam que a segunda professora retome a atividade. A professora propõe que

escolhessem uma obra para ser desenhada por eles. Por fim, duas obras foram escolhidas – uma para as meninas – Amarelinha – e uma para os meninos – Futebol.

As duas professoras circulam pelos computadores auxiliando os alunos no uso das ferramentas do programa: salvar a imagem, utilizar a borracha, utilizar o carimbo utilizar o preenchimento de cores etc.

Ao refletirem sobre todo o processo de realização das atividades, juntamente com os alunos, receberam uma avaliação bastante positiva, as crianças afirmaram ter se divertido e aprendido muito sobre o Ian Cruz e sobre as brincadeiras que muito nem conheciam e que iriam pedir para pais e irmãos fazerem com eles.

A professora observada pela professora Alves disse ter a chance de circular pela sala e ir anotando os problemas de alfabetização e escrita, enquanto as crianças iam realizando as atividades livremente, ou seja, pode-se fazer uma avaliação sem pressão, sem cobrança, buscando pontos em que as coisas podem ser melhoradas com a certeza de que o aluno estava sendo espontâneo durante as avaliações.

Como pudemos observar aqui, estas foram somente algumas das muitas possibilidades uso da obra de Ivan Cruz como ponto de partida para o ensino das Artes, da Alfabetização, de conceitos de Educação Física, matemática, assim como para os temas transversais, conforme especificado nos PCN´s, cabe ao professor, além a sugestões aqui apresentadas, acrescentar sua criatividade e associá-las aos seus objetivos pedagógicos.

## Concluindo

Mesmo com essas dificuldades em contrário, pode-se afirmar que muitos profissionais superam suas dificuldades e consegue realizar um trabalho pertinente e atraente para os alunos de mais variadas idades, que tem se mostrado amplo, abrangente e gratificante.

Apontam-se como considerações finais, portanto, que o trabalho transversal destas obras apresentou bons resultados pedagógicos para alunos, professores e a comunidade em geral, o ensino de Artes teve um avanço significativo desde sua implementação no Brasil e está hoje ganhou

o destaque que merece e deixando de ser considerada como 'disciplina menor' quando comparada à Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo.

**Referências bibliográficas**

ACRILEX, ÁREA DO PROFESSOR, **Ivan Cruz** Acessado em 11 mai 2024 em: < https://acrilex.com.br/portfolio-item/ivan-cruz/> às 14h30

ALVES, Valdiana B. **O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede**

**municipal de ensino de São Bernardo do Campo: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos.** Tese de Mestrado. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2013.

ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino de Arte.** 1ª Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte: Conteúdos essenciais para o**

**Ensino Fundamental**. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos.** 5ª Ed. São

Paulo: Papirus, 2007.

HAIZINGA, Joham. Homo Ludeus: **O jogo como elemento da cultura**. 5ª Ed. São

Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª Ed. São Paulo: Papirus, 2012

LINHARES, Angêla Maria B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**. 2ª Ed. Unijuí, 2003

MACEDO, Lino de, Petly, Ana L. S. Passos, Norimar Christe: **Aprender com jogos e**

**situações: Problema**. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000

MARTINS, Miriam C. Ferreira: **Didática do ensino de Arte, a língua do mundo**. Editora FTD, 1998

MASON, Raquel: **Por uma arte educação multicultural**. Mercado das Letras, 2001

MIRANDA, Nicanor: **200 jogos infantis** 13ª Ed. Itatiaia, 1993

OSTROWER, Fayga: **Universo de Arte** 24ª Ed. Campus, 2004

SANTOS, Santa Marli P. dos (org): **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. 8ª Ed. Vozes, 1997.

# A SUPERVISÃO ESCOLAR

Renata Morgan da Cunha

**RESUMO**:

A pesquisa apresentada tem o propósito de compreender o papel do Supervisor Escolar dentro do sistema escolar. Para melhor entendimento de como a função é praticada atualmente faz-se necessário recorrer ao histórico da profissão, de forma que o caminho percorrido delimitou uma dicotomia entre ação de fiscalizadora de outrora, traçando um perfil meramente burocrático, para um caráter direcionado a ação pedagógica. Sabe-se que o Supervisor tem a responsabilidade de contribuir para garantir uma proposta pedagógica com qualidade, pois seu foco está voltado para ser um facilitador e mediador do trabalho pedagógico, em que a parceria com toda a comunidade escolar e principalmente com o professor é o grande diferencial para se alcançar um bom desenvolvimento nas propostas pedagógicas, além de considerar questões de caráter administrativo burocrático. Quando se pensa na ação da Supervisão Escolar constata-se que há muitas dúvidas dirigidas ao que essa função verdadeiramente realiza, com esta indagação pretende-se apontar a importância dessa figura como agente de qualidade da educação e a importância da formação continuada desse profissional. Nesta perspectiva busca- se compreender como se deu essa função no campo educacional, sua evolução sócio-histórica e sua prática atualmente no processo educativo.

**Palavras-chave:** Supervisão Escolar, Gestão Democrática, Profissional de Educação.

## DESENVOLVIMENTO

Os papéis dos agentes de educação têm sido cada vez mais discutidos, dentre eles, encontra-se vários conteúdos e teoria abordando o papel do Professor, Coordenadores Pedagógicos e Direção, nota-se, porém, uma falta

de compreensão e até de abordagem direcionada à função do Supervisor Escolar, que muitas vezes se confunde com outros papéis educacionais, isto se reforça em:

> Numa revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre supervisão educacional, notamos uma extrema carência da produção nessa área, visto que nas universidades brasileiras é extremamente reduzido o número de pesquisadores que fazem da supervisão seu objeto de estudo (GODOY, 2005).

A ação do Supervisor Escolar é atribuída a funções complexas, de apoio e parceria com o professor o tipo de relação que ele estabelece com o grupo de professores, ao qual lidera, passa a ser a essência do desenvolvimento de seu trabalho, é o profissional organizador e orientador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em uma escola.

No contexto sócio-histórico da função do Supervisor há uma ligação direta que permite a dualidade de entendimento sobre o que a função representa. No início do século XX, a preocupação se definia na eficiência como afirmado por Rangel:

> A supervisão passa se preocupar com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando a eficiência do ensino (RANGEL, 2001).

Inicialmente a função surgiu com propósito fiscalizador e controlador muito similar ao que era atribuído aos supervisores de fábricas em que o objetivo era dar apenas ordens e fiscalizar a execução do trabalho. No âmbito educacional a função era coibir ações que contrariassem a prática pedagógica existente, não deixando espaço para relações de diálogo e parcerias pedagógicas com os educadores, caracterizava assim uma postura impositiva.

Em 1930 a função passa a assumir um caráter de liderança, com esforço cooperativo para o alcance dos objetivos e valorização dos processos em grupo na tomada de decisões. Apenas na década de 60 que a ação supervisora se direciona para o currículo, implementando também, pesquisas

no sentido de buscar soluções para o baixo rendimento escolar e a diminuição da qualidade de ensino.

No contexto atual a ação supervisora se apoia no sentido de refletir, propor e mobilizar os profissionais envolvidos na educação, a fim de proporcionar um diálogo aberto e efetivo entre todos pertinente a uma gestão democrática. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

> A Ação Supervisora busca compreender as conexões presentes na construção curricular em uma perspectiva de parceria com as Unidades Educacionais, não desconsiderando as dimensões externas que atuam nesse campo. Esse desafio demanda ações de formação para a Supervisão Escolar, cotidianamente chamada a somar esforços no enfrentamento da complexidade do ato de educar na sociedade brasileira contemporânea (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO, p. 46).

De acordo com o autor Silva Júnior (2007) que levanta o fato da supervisão ter seu início em um período que o foco era inspecionar os sistemas, agora há uma preocupação em romper com essa característica a fim de tornar essa proposta algo cooperativo, pois segundo ele, ainda existe pouca discussão sobre esse tema:

> Ensinar supervisão no Brasil hoje significa pesquisar supervisão. Pesquisa ‘a’ e ‘para’ a supervisão. Significa consequentemente examinar criticamente a prática que se desenvolve e investigar nas situações e as condições que possam contribuir para o desenvolvimento qualitativo dessa prática (SILVA JÚNIOR, 2007).

Com isso a ambiguidade entre um comportamento mais inspetor do que um papel mais pedagógico compõe uma falta de compreensão do corpo docente dessas atribuições.

Também o fato de o Supervisor gerir várias unidades escolares dificulta o fato do entendimento, visto que ele está atrelado a estrutura de uma secretaria de ensino o que transparece a ideia de fiscalizador para escola, e outras vezes quando está presente na escola se sente pertencente ao grupo. O

Supervisor precisa estar em equilíbrio, em momentos que ele deve sim ter um caráter mais administrativo, mas sem perder a característica de cooperar e auxiliar no campo pedagógico com propósito crítico- reflexivo, segundo Albuquerque:

> Deve se tirar do supervisor durante a sua própria formação o caráter pejorativo de fiscal, própria da empresa e vê-lo sobretudo, como educador que controla sim, mas para estimular a criatividade, embora isso possa parecer contraditório. Não se colocam estacas para que as arvores frágeis possam crescer eretas e não cair? (ALBUQUERQUE,1990).

Além de todo esse envolvimento com direção escolar em acompanhar e direcionar sobre atividades voltadas para administração escolar e principalmente o foco nas práticas educativas, cujo cerne é garantir ensino-aprendizagem de qualidade para o aluno, um importante pilar que esse profissional tem que desenvolver é a formação do professor, uma formação continuada, em estar atento ao papel profissional que o educador tem, que vai além das práticas em sala de aula e se insere nas questões pertinentes à educação, o que abrange o currículo, a proposta pedagógica e o projeto político pedagógico, com vista à autonomia.

> (...) um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os professores e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola e seu exterior, tomando consciência das mudanças que estão acontecendo na sociedade e das novas demandas que se colocam para a educação (ALONSO, 2006)

Apresentando todas as características da ação supervisora podemos observar quão é importante a presença dessa figura no âmbito escolar, que passou de um papel controlador, para um papel que agrega muitas oportunidades de desenvolvimento da escola como um todo, principalmente como estimulador das práticas docentes.

## Histórico da Supervisão Escolar

No decorrer da história, tanto a Pedagogia quanto a Supervisão de Ensino foram se transformando. Hoje, a supervisão é um assunto atual e um braço da administração geral que se tornou uma ciência autônoma entre o final do século XIX e começo do século XX.

No Brasil a função de supervisor teve seu início na época dos Jesuítas, mesmo ainda não tendo essa percepção, podemos constatar por Saviani:

> Com a vinda dos primeiros jesuítas em 1549, dá-se início à organização das atividades educativas em nosso país. No Plano de Ensino formulado pelo padre Manuel de Nóbrega está presente a função supervisora, mas não se manifesta, ainda, a ideia de supervisão. Mas no Plano geral dos jesuítas, o *Ratio Stadiorum* que é adotado no Brasil especialmente após a morte de Nóbrega, ocorrida em 1570, já se faz presente a ideia de supervisão (SAVIANI, 2006, p.20).

A estrutura pedagógica das escolas da *Ratio Stadiorum,* baseadas na vivência dos colégios romanos com valores cristãos, evidencia a função e a figura da Supervisão de Ensino.

No início da República, em meados de 1920 houve de fato o surgimento dos profissionais de Educação, na época denominados “técnicos em escolarização”. E o cargo de Supervisor de Ensino é tido como Inspetor Escolar. Em nosso cenário educacional a figura do Inspetor está ligada a fiscalizar processos estritamente burocráticos, muito parecidos com o de um auditor fiscal.

O Supervisor de Ensino é o profissional que pratica a supervisão. Etimologicamente – supervisão = super (sobre) + visão (ação de ver), visão abrangente de algo, que são promovidas dentro do contexto educacional.

A Supervisão de Ensino surge no final dos anos de 1950 sob influência americana, resultado de uma aliança entre Brasil e Estados Unidos, por meio da criação do PABAEE – Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar, que formou os primeiros Supervisores de Ensino. De acordo com Godoy (2005) o modelo aplicado tinha característica americana, com perfil tecnicistas e capitalistas que deram o principal norte à função.

> Após analisarmos as origens da supervisão no contexto educacional brasileiro, não é difícil entendermos os motivos pelos quais os supervisores educacionais se constituíram em meros reprodutores do sistema, e consequentemente de fiscal do sistema instituído. É fácil depreendermos também o porquê na formação dada a esse profissional em nível de Centro de Treinamento no Magistério via PABAEE, nas décadas de 60 e 70 e posteriormente em nível superior de graduação, por meio da ênfase a metodologia numa perspectiva tecnicista, em detrimento dos valores maiores da educação. Ao privilegiar a visão tecnicista, ocorre uma inversão de valores: o que deveria ser meio se constituiu num fim (GODOY, 2005, p.25).

No Brasil, diante do cenário político de 1964, época do Golpe Militar, o papel da função supervisora ficou ainda mais crítico, dando-se ênfase na inspeção e controle, como afirma Silva Júnior (2007): “(...) para uma sociedade controlada, uma educação controladora, para uma educação controlada, um supervisor controlador e controlado”.

Diante do exposto, conclui-se que a base da formação estava alicerçada nesse contexto ideológico e político em apenas garantir que as regras burocráticas da inspeção acontecessem, deixando de lado as particularidades das escolas e não exercendo o contexto pedagógico.

Ainda sob influência americana, em 1968 ocorreu a reforma no ensino superior pela Lei Federal 5.540/68, sendo incluído no curso de Pedagogia algumas especializações dentre elas a de Supervisão de Ensino. Saviani aponta que, mediante esta Lei, o Estado aceita e atribui a todo território nacional a visão tecnicista com objetivo claro de garantir a eficiência do ensino.

**O surgimento da Supervisão Escolar**

Os primeiros cargos de Supervisor escolar surgiram em 1959 e neste ano foi aplicada a Lei 5.607 que deu origem a Secretaria da Educação e Cultura, o departamento do Ensino primário e neste foram intitulados 16 cargos de Inspetor Escolar por meio de provas (concurso) e títulos entre diretores, com ao menos dois anos efetivo em exercício dentro do município de São Paulo.

Em 1967 foi lançada uma nova Lei 7.037 criou 28 cargos de inspetor regional de educação, em que o cargo anteriormente citado foi extinto, e nesta nova modalidade o cargo seria nomeado apenas entre os diretores escolares.

Em 1972 há uma nova Lei Federal 7.693/72 refere-se ao cargo inspetor regional é mantido, com 50 posições, porém, existe uma mudança que se dará por concurso público de títulos e provas, conclusão de curso superior de graduação ou pós-graduação.

No ano de 1975, uma nova Lei 8.209/75 há alteração entre cargos docentes e especialistas, o cargo de inspetor regional de Educação volta a denominação anterior, Inspetor escolar, para o cargo era necessário provar, habilitação específica no superior de acordo com licenciatura exigida, com experiência de cinco anos no magistério. O Decreto 12.115 de 1975, que regulamenta a lei comentada anteriormente prevê as incumbências do Inspetor Escolar:

> Art. 8º Aos titulares de cargos docentes, de especialistas da educação, de secretário de escola, bem como aos ocupantes da função de assistentes de diretor, ficam conferidas as seguintes atribuições:
>
> II- Inspetor Escolar:
>
> a). Inspecionar e avaliar as atividades das unidades que lhe forem atribuídas;
>
> b). Zelar pela exação, eficiência e probidade do exercício dos diretores escolares, na área submetida a sua inspeção;
>
> c). Sugerir a implantação de novas unidades, com base na demanda escolar verificada, bem como opinar sobre a criação e supressão de classes;
>
> d). Trabalhar integradamente com os órgãos do Departamento Municipal de Ensino, do Departamento de Educação Infantil e do Departamento de Assistência Escolar, visando à uniformidade de ação nas escolas municipais;
>
> e). Apresentar relatórios periódicos de suas atividades à Diretoria do Departamento Municipal de Ensino, com análise dos resultados obtidos;
>
> f). Exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo secretário municipal de educação. (São Paulo, Decreto 12.115/75).

Observa-se que a descrição acima compõe um perfil essencialmente de fiscalização e inspeção dos sistemas de ensino, não sendo atribuído ao cargo, nenhum elemento de suporte ao Plano Pedagógico do Corpo Docente, ou mesmo de averiguação curricular das escolas.

Em 1978 a Lei 8694/78 estabeleceu uma divisão da Supervisão da Educação Infantil e da Educação de primeiro grau. Assim havia um corpo docente específico para cada nível.

No ano de 1981 institui a Lei 9.265/81 esse novo dispositivo ampliou as responsabilidades do Supervisor ainda com forte caráter burocrático, porém, também voltado ao pedagógico citado abaixo no artigo 2º:

> I- supervisão das atividades curriculares;
>
> II- supervisão das atividades co-curriculares;
>
> III- supervisão da escrituração de documentação escolar;
>
> IV- supervisão do provimento e utilização dos recursos humanos e materiais da escola;
>
> V- treinamento em serviço;
>
> VI- retroalimentação e assessoramento aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação (São Paulo, Portaria Municipal 5080/81 de 26/05/81).

Este é o primeiro momento em que se menciona e associa a importância de incluir processos pedagógicos com a função de Supervisor. Ainda que de forma bastante tímida, já se observa um significativo aumento das atribuições do Supervisor, passando agora a fazer parte de suas funções, temas ligados à formação curricular das escolas, conforme fica claro no artigo citado acima, além de sua supervisão no que diz respeito à contratação de pessoal e a aquisição de materiais didáticos.

Em 1995 por uma nova Lei 9.874/85 há nova estruturação e para com isso a função Supervisor regional é transformado em Supervisor de primeiro e segundo graus, ainda mantendo a divisão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No ano de 1992 a Lei 11.229/92 mudou a nomenclatura de Supervisor de Ensino em Supervisor Escolar, retirando a divisão entre Educação Infantil e Fundamental. Para atribuição do cargo era necessária habilitação escolar, licenciatura, seis anos de prática no magistério.

Já no ano de 1996 uma nova portaria 1632/96 estabeleceu novas orientações da ação de supervisora. Nota-se no artigo 4º uma ênfase para questões pedagógicas.

> Art. 4º São atribuições do Nível local:
>
> Organizar a estruturação e funcionamento da UE com base nas diretrizes e normas emanadas dos órgãos centrais, bem como as normas regimentais.
>
> a) Coordenar a implementação coletiva da proposta pedagógica da UE considerando a sua realidade, os recursos disponíveis e os dados resultantes da sua avaliação final.
>
> b) Coordenar a elaboração dos estratégicos da ação UE bem como acompanhamento das etapas de trabalho e avaliação do processo e seus resultados;
>
> c) Definir, com o conjunto da UE a avaliação do processo ensino-aprendizagem, em consonância com sua proposta pedagógica, respeitadas as diretrizes regimentais;
>
> d) Elaborar o projeto de ação supervisora da UE, a fim de, cotidianamente, viabilizar o desenvolvimento das propostas da escola;
>
> e) Desenvolver projetos internos de capacitação continuada, envolvendo todos os agentes da ação educativa da UE. (São Paulo, Portaria Municipal 1.632/96).

É bem notável que houve um longo caminho de idas e vindas neste contexto de transformação da Supervisão Escolar, questões como cenário político foram determinantes para estabelecimento de um perfil apenas fiscalizador com os avanços da compreensão educacional, o cargo começa a ter um perfil voltado para escola e não apenas um agente das Diretorias de Ensino para ver papeladas da escola, caracterizando uma pessoa no espaço escolar muitas vezes temidas pelos professores e demais pessoas da escola.

## Considerações Finais

Com as pesquisas realizadas, foi possível detectarmos o quanto a função se faz necessária, principalmente nos dias atuais. Com tantos desafios à educação brasileira, o papel do Supervisor Escolar, que outrora só servia para aferições meramente burocráticas, hoje se mostra como um importante

instrumento utilizado para promover, junto aos professores, gestores e a toda a comunidade estudantil, melhorias nos resultados acadêmicos.

Com novos horizontes que precisamos vislumbrar na educação, o profissional em destaque, deve estar comprometido com o processo que rege o funcionamento das escolas, nas tomadas de decisões, em conjunto com o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação, tanto em questões administrativas, quanto e, principalmente, nas pedagógicas.

**Referências Bibliográficas**

ALBUQURQUE, Helena Machado de Paul. Supervisão educacional e autônoma para educar. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In:FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, 2006.

ANDRADE, Narcisa Veloso de Supervisão em educação. R. de Janeiro, LIVROS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS, 1976.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96. Fixa Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 1996.

COSTA, Rosangela de Almeida. O supervisor no contexto de formação contínua: repensando o trabalho com leitura e escrita. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de As. Professores do Brasil: Impasses e desafios. Brasília. UNESCO. 2009.

GODOY, Lucia Helena Franco. As representações sociais dos supervisores escolares da rede municipal de São Paulo. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

GODOY, Lucia Helena Franco. As representações sociais dos supervisores escolares de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Pontifica Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LAGAR, Fabiana; SANTANA, Bárbara Beatriz de; DUTRA, Rosemeire. Conhecimentos Pedagógicos para concursos públicos. 3. Ed – Brasília: Gran Cursos, 2013.

LENHARD, Rudolf, Fundamentos da supervisão escolar. S. Paulo, PIONEIRA, 1974.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; LESSA, A. B. C. T. Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação. The Especialist, v. 27, p. 169-188, 2006.

PAULO, São, Programa mais Educação. Subsídio 5-A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica - http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1 acesso em 18/10/2018

PRZYBYLSKI, Edy, O Supervisor Escolar em Ação, P. Alegre, SAGRA, 1976.

PRZYBYLSKI, Edy, Supervisão Escolar; concepções básicas. P. Alegre, SAGRA, 1982.

RAMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. Editora intersaberes. 1ª edição. Curitiba, 2012.

RANGEL, Mary. Supervisão do sonho à ação- uma prática em transformação. In:FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 12.115 de 29/07/1975. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº8.209, de 4 de março de 1975.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 9.265 de 28/05/1981. Dispõe sobre a alteração do quadro do Ensino Municipal entre outras providencias, 1981.

SÃO PAULO (Município). Portaria SME n º 1632 de 15/4/ 1996.Estabelece diretrizes da ação supervisora do sistema municipal de ensino seus níveis de competência, 1996.

SÃO PAULO (Município). Portaria Intersecretarial n º 06 de 20/12/ 2002. Estrutura organizacional básica e subprefeitura, 2002.

SÃO PAULO, Programa mais Educação. Subsídio 5-A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica. http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1 acesso em 18/5/2019.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão escolar em perspectiva histórica. Da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, Cortez, 2006.

SILVA JR, Celestino Alves da. Supervisão da Educação do autoritarismo ingênuo a vontade coletiva. São Paulo. Edições Loyola, 1984.

Costa, Rosângela de Almeida. O Supervisor escolar no contexto de formação contínua: Repensando o Trabalho com leitura e escrita – Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem, 2011.

# O DESENHO DA CRIANÇA E SEU SIMBOLISMO

Rosa Helena Rodrigues Serrão

## RESUMO

A linguagem é justamente a expressão materializada do sistema de valores da cultura. Assim, entendo linguagem como um sistema simbólico, que viabilizará a penetração na realidade, interpretação e comunicação com o próprio mundo. Por ser um sistema simbólico e muitas vezes representativo, as linguagens se manifestam por meios de representações.

**PALAVRAS- CHAVE**: arte-educação e o desenho infantil

## DESENVOLVIMENTO

Exemplos como: objetos, imagens ou conceitos, são as respostas do nosso modo de ver, agir, sentir ou simplesmente tomar ciência da nossa realidade. Em relação à evolução da criança em direção ao realismo visual, Luquet (1994) afirma que, para não desenhar senão aquilo que se vê, é preciso saber se livrar de todas as inferências intelectuais e esquecer o que se sabe.

A criança não pode isolar esse ponto de vista. A partir do momento em que ela o faz graças ao progresso de suas capacidades de atenção e de concentração, ela renuncia ao sincretismo do realismo intelectual e ingressa, então, na fase do realismo visual. As imagens representam as coisas no mundo, constituindo o que chamamos de imaginação.

Ou seja, a representação daquilo que está ausente através de sinais ou símbolos influencia como o homem relaciona-se com a vida. Mas, nos referindo às imagens, podemos dizer que as linguagens refletem a nossa experiência no mundo ou que gostaríamos que tivesse neste mundo ou como imaginamos esse mundo para-nos mesmos.

Mahylda Bessa, no final da década de sessenta no Brasil, dedica um capítulo a comentar a respeito do desenho infantil. Para ela há características comuns entre as produções das crianças o que legitima a existência de estágios de desenvolvimento os quais podemos reconhecer. Bessa (1969) apresenta como ideia a construção de uma Pedagogia da arte na qual a presença desta última é fundamental devendo encontrar ambientes apropriados para seu desenvolvimento.

Como proposta de prática pedagógica sugere às professoras trabalhos diferenciados a partir do reconhecimento das fases de desenvolvimento psíquico infantil. A autora, embora acredite que as produções das crianças podem sofrer alterações quando essas são expostas às produções artísticas, não descarta que essas são possíveis de acordo com a faixa etária e o nível de desenvolvimento infantil individual.

Pensar o desenho da criança de zero a seis anos já se constitui num desafio quando, olhando mais detidamente a bibliografia disponível, percebemos que muito tem se falado sobre desenho, até mesmo de desenho infantil, mas quase nada com um recorte específico em torno da produção dos pequeninos.

Assim, acostumamo-nos com a idéia de ausência, de falta, ainda tão forte nas relações que vimos estabelendo ao longo dos anos com as crianças de maneira geral – e com as de zero a seis anos em particular – são aquelas que não falam não andam não lêem, não escrevem... não desenham?

Outra pesquisadora brasileira e nossa contemporânea, Rosa Iavelberg contribui com sua dissertação de mestrado O desenho cultivado na criança (ECA-USP:1991), apresentando outra possibilidade de compreensão acerca do desenho infantil, utiliza para isso o método clínico de Jean Piaget.

Sua contribuição é rica, entre outros aspectos, por não trabalhar apenas com a produção de adolescentes incluindo à sua pesquisa entrevistas e desenhos de crianças a partir dos três anos de idade.

Ao considerar o desenho como atos individuais que compreende atos socializados apresentam como contribuição importante à cultura à qual a criança é exposta como um dos estimuladores desses atos e como interlocutores indiretos das produções contribuindo na criação infantil, tanto na composição temática quanto figurativa.

Os desenhos são estudados por Iavelberg (op.cit) tendo como perspectiva propostas construtivistas de alfabetização. A interação da criança com outras acaba envolvendo-a em um processo de aprendizagem e construção de conhecimentos também em Artes Pensando ainda na arte-educação e o desenho infantil, as brasileiras Ferraz & Fusari (1993) em Metodologia do ensino de artes apresentam entre outras, uma reflexão acerca do desenho infantil, dando nesse momento, uma atenção especial à produção de crianças pequenas.

Elas são percebidas por essas pesquisadoras como atuantes e em constante interação com o meio sócio-cultural no qual estão inseridas, sendo estes mediadores de seus processos de construção de conhecimentos em artes. Assim como Iavelberg (op.cit) essas autoras concordam que há vários elementos que podem ser somados na constituição do desenho infantil, não sendo este apenas de ordem do desenvolvimento cognitivo.

O contato com as produções artísticas tem como resultado possibilitar a existência de crianças e adultos melhor sintonizados com o mundo e capazes de escolhas e produções mais críticas e sensíveis, em qualquer área de conhecimento.

Nas crianças o que é levado em conta e somado àquilo que é percebido como desenvolvimento do desenho infantil.

O desenho é mais uma linguagem a ser desenvolvida junto às crianças, a ênfase encontra no trabalho com diversas linguagens da Arte existindo até mesmo propostas e objetivos a serem atingidos pelas professoras e crianças na produção dos trabalhos de arte.

O mais interessante é que podermos ter uma visão mais ampla das diferentes concepções correntes de desenho infantil antes de discutirmos o espaço que vêm ocupando nas propostas pedagógicas diversas.

Os currículos traduzem de forma organizada aquilo que se pretende e aquilo que transcorre nas instituições. Através deles podemos perceber não só sua concepção de criança, educação, educador, mas, no caso desta análise, a de desenho.

Há hoje no Brasil alguns pesquisadores se debruçando sobre experiências de educação infantil em outros países.

A criança passa a ser o intérprete de seu próprio desenho.

A criança é percebida como sujeito, o que reverte concepções, já mencionada aqui, cuja percepção da criança e da infância coloca - na à margem.

Com exceções, a ausência de discussões específicas acerca do desenho na educação infantil não deixa de causar-nos perplexidade.

Parece-nos que saímos de um modelo escolar marcado pelo silêncio, pela ausência de espaço para as expressões; e forjamos outro que dissemina as produções de forma irrefletida, banalizando-as.

Parece que as expressões artísticas são de domínio comum.

> Têm horário distensionado para pintar, desenhar, esculpir? O tempo para criar é também fator importante nas condições de produção. Mário de Andrade defendia o direito de "gozar a vida" como atitude "auto alimentadora: quanto mais experiências, mais imaginação" (*apud* Faria, 1993:147) – ao que ele chama "ócio criativo" (p.151).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo produtivo é dinâmico e ininterrupto. Será que é ele que estamos focando com essas análises fraseológicas? Por que e para que estes desenhos-relâmpago? Esses desenhos como-tempo-de-espera entre uma e outra atividade?

Vygotsky (1987) estava especialmente interessado neste processo criador. Defende que o intelectual/ emocional; ou o pensamento/ sentimento; ou conhecimento/ afetividade não caminha separado e que é esta tensão que move a criação humana.

Entende arte como trabalho, produto da atividade humana. Para ele, o ato de criação envolve cognição e linguagem para exprimi-la. Transcende a fronteira imaginação/ realidade entendendo que todo mundo de cultura é produto da imaginação e criação do homem e que este processo de criação é uma reelaboração do antigo com o novo, reforçando a ideia de que toda invenção é, então, produto de sua época e de seu ambiente.

Assim, para Vygotsky, a criança recria ou reproduz o que já existe – constitui novos campos de significação para a realidade presente. É a partir da inquietude, da inadaptação, que o sujeito busca soluções outras, desencadeando o processo de (re)criação.

Desta forma, a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança conhece.

Os desenhos são, então, signos constituídos pelas interações sociais.

Da mesma forma que não se prendeu às fases ou etapas em seus estudos acerca do desenvolvimento humano, elaborando os conceitos de zonas de desenvolvimento, também não aprisionou os desenhos.

**REFERÊNCIAS**

BESSA, Mahilda. *Artes Plásticas entre as crianças.* Rio de Janeiro. José Olímpio

Editora.1969.

BEYER, Evelyn. *Teaching young children.* New York: Pegasus, 1969.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques

Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938), *Tese de Doutorado.* USP: Faculdade de Educação, 1993.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança.* São Paulo:

Papirus, 1998.

GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil, *Dissertação de Mestrado.* UNICAMP, Faculdade de Educação, 1995.

GREGG, Elizabeth M. *What to do when there´s nothing to do.* New York: Dela corte

Press, 1980.

HEIN, Lucille A. *Como entretener a los niños.* México: Editorial Diana, 1973.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte.* São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. & LUQUET. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora.* São

Paulo: Mestre Jou, 1994.

LUQUET, Georges H. *O desenho infantil.* Porto: Editora Civilização, 1969. MAC-USP/ IEB-USP. *Mário de Andrade e a criança.* [s/d].

STANT, Margaret A. *A criança de 2 a 5 anos – atividades e materiais.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

VYGOTSKY, Lev. *La imagination y el arte en la infancia.* México: Hispánicas, 1987.

_____. *Psicologia concreta do homem* [mimeo].

# A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Telma Priscila Moreira

## Resumo

O nosso tema envolve a discussão acerca de eventuais influências/ajuda no desenvolvimento da aprendizagem na qual a música pode proporcionar a crianças na educação escolar.

A música é parte incontestável na história dos seres humanos. Está presente em todos os continentes, culturas e épocas, é uma linguagem universal, abordar este tema na educação infantil requer uma preocupação da perspectiva de sociedade e também de uma perspectiva individual.

Os objetivos do nosso trabalho fundamentam na perspectiva de investigar a influência da música no processo de desenvolvimento da aprendizagem para a educação nos anos iniciais, entender qual a proposição das leis e comparar o distanciamento e/ou a proximidade das leis e a prática docente, investigar se a música impacta na socialização das crianças.

**Palavras-chave**: música; desenvolvimento; educação.

A música e as eventuais contribuições no desenvolvimento infantil despertam muitas vertentes dentro de um apanhado de trilhas que podem ser esplanadas e a partir daí vários desafios a serem vencidos.

Esta pesquisa aborda a área da Educação Musical tendo como tema a música na educação infantil propiciando seu desenvolvimento.

Flohr, Miller & Deebus (2000), afirma que o desenvolvimento cerebral do indivíduo na fase inicial da vida é mais receptivo aos efeitos da aprendizagem, e não foge a regra acuidade auditiva, fato que nos levou a pesquisar este tema na perspectiva de explanar este assunto.

Nossa justificativa é baseada na preocupação de potencializar os benefícios da musicalização da Educação Infantil. Segundo SHARON, 2000 ao comparar cérebros de músicos e não músicos, os músicos apresentaram maior quantidade de massa cinzenta (...) visão e controle motor.

O nosso questionamento foi embasado na dúvida de que forma a música pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo no início da vida e por consequência na Educação Infantil? Acreditamos que a musicalização pode facilitar a aprendizagem e a interação social através de seus estímulos.

Um dos trabalhos pesquisados foi o de Maria Teresa Alencar de Brito (2003) , no qual reuniu reflexões teóricas e sugestões práticas para a educação musical da atualidade autora considera que a música seja um trabalho contínuo de construção que envolve o perceber, o sentir, o experimentar, o imitar, o criar e o refletir.

A autora considera o fato de fazer música um caminho para que as crianças pensem em música com base em sua própria experiência, motivo pela qual reforça a necessidade de integrar o fazer e o pensar, prática e reflexão.

Também fizemos um breve levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de ensino Superior- Capes- e encontramos os trabalhos que seguem:

Trabalho que tem a intenção de suscitar a percepção de como acontece o processo de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental. Também sobre a diferenciação do falar sobre música e o fazer musical, que foi julgado não ser compatível com a realidade dos alunos e descontextualizado socioculturalmente do nosso país. Loureiro (2001) MG Constatou-se que a música é dada em poucos momentos e apenas de forma recreativa ou ainda só para alguns alunos da sala, para que seja formada a banda ou coral ocasionando a exclusão da maioria, não sendo, portanto, uma educação ampla e democrática.

SERÓDIO (2007) Nesta pesquisa a respeito de música foi considerado o papel do formador e a sua narrativa de que a argumentação verbal importa para que haja o diálogo do ensino da música e que importa para a democratização do seu vasto e ao mesmo tempo especificado campo de conhecimento. É citado pela a autora a importância da formação dos

professores para a volta do ensino musical depois de quatro décadas quase total de ausência, se é preciso pensar como será esta volta.

A ABEMÚSICA, Associação Brasileira da Música, através de seu presidente Synésio Batista da Costa, acredita que a riqueza do conhecimento e aplicação da música em sala de aula, bem como a profundidade das pesquisas desencadeadas pelo seu trabalho, convencerá o leitor da necessidade de fazer da música um instrumento básico de aprendizagem e lazer para crianças e adolescentes, livro " A Importância da Música para as Crianças", ABEMUSICA.

A música é considerada por Suzigan (1986), como a linguagem capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Valoriza a integração entre os aspectos cognitivos, estéticos e afetivos. Promove a interação e comunicação cultural e social.

Suzigan (1986), diz que..." A educação musical é hoje uma das mais preocupantes tarefas das escolas. Portanto, é necessário organizar o pensamento pedagógico na área de educação musical, tanto quanto se vem fazendo em outras áreas."

Os resultados que foram publicados na edição de fevereiro de 1997 do Neurological Research indicam que as crianças que receberam treinamento no teclado de um piano tiveram um desempenho de 34 % mais alto nos testes que mediam a habilidade têmporo – espacial, em comparação com crianças que não receberam tal treinamento. Estas descobertas indicam que a Música por si mesma aumenta as funções cerebrais mais elevadas exigidas para matemática, xadrez, ciências e engenharia. O treinamento em Música, especialmente o ensino de piano, é bastante superior ao ensino de informática em melhorar dramaticamente as habilidades de raciocínio abstrato das crianças, que é necessário para aprender matemática e ciências. As implicações destes resultados e os estudos futuros os principais (currículo escolar), particularmente porque o ato de criar Música alimenta o intelecto e produz melhoras duradouras. "Crianças que estudam Música, saem se melhor na escola e na vida." – ABEMÚSICA, 2002.

Desses quatro trabalhos, um trata de reflexão e teoria musical, dando ênfase a em integrar prática e reflexão. Um trabalho foca a necessidade do fazer da música um instrumento básico musical de aprendizagem. Um trabalho se concentrou no estudo acerca da formação dos professores de música, a

argumentação verbal e o diálogo. Um dos trabalhos procura explanar a música e o fazer musical.

As pesquisas que foram desenvolvidas em inúmeros países e em épocas diferentes relatam a grande influência da música no desenvolvimento da criança de forma irrefutável, tanto que os bebês que ainda estão no ventre materno reagem aos sons externos.

Schaug,da Escola de Medicina de Harvard (EUA), e Gaser, da Universidade de Jena (Alemanha), revelam que ao comparar cérebros de músicos e não músicos, que os músicos apresentaram uma maior quantidade de massa cinzenta que os cérebros dos não músicos, principalmente nas regiões responsáveis pela audição, pela visão e pelo controle motor(apud SHARON, 2000). De acordo com estes autores, a motricidade fina e a audição é muito mais exigida na função de tocar estes instrumentos. Esta percepção vem ao encontro de que se havia chegado vários estudos a este respeito, de que a prática musical faz com que o cérebro funcione em rede, acoplando os sentidos do cérebro, pois o indivíduo, ao ler uma partitura, precisa passar esta informação para o cérebro de forma visual, este por sua vez transmitirá as mãos o movimento necessário, então é utilizado o sentido do tato, para que ocorra a execução do comando, e por conseguinte a audição, que acusará se o movimento foi correto. Além disso pessoas que tocam instrumentos apresentam muito mais coordenação na mão em que não possui domínio do que pessoas que não tacam instrumentos.

A apreciação também apontada, segundo estudos, que promove a percepção das nuances, entendendo a forma da composição, no qual os estímulos musicais também são bastantes intensos.

Ao ouvir música clássica, se é possível potencializar as atividades dos neurônios, informação obtida a partir de pesquisa do cientista búlgaro Lasavov que ao se relaxar possibilita a diversidade de estímulos.

Em consonância com as ideias de Lasavov, Loureiro, em seu artigo da revista Amae(abril, 2001), também remete a música como grande fator potencializador, nas escolas o espaço para se aliar conhecimentos e trocas de experiencias e vivencias que podem desencadear o ensino de música, principalmente nos anos iniciais.

As peculiaridades da música como a capacidade de envolver, unir, encantar, despertar, despertar as emoções, que por meio dela as crianças se transportam para o mundo da fantasia e exterioriza seus medos e angústias, o que certamente contribui para seu desenvolvimento criativo que repercute na aprendizagem.

O docente tem a relevância de, com suas ações, nortear meios para que os alunos construam e reconstruam o conhecimento, utilizando a música como ferramenta para que os alunos desencadeiem interesses para abordagens de projetos, atividades, brincadeiras, histórias e usem sua imaginação de forma a garantir melhor condição de atividades cognitivas. Segundo Loureiro:

Crianças submetidas a observação em situação de aprendizagem demonstraram grande favorecimento do aumento das atividades dos neurônios e as sinapses.

**O papel da música na educação**

Snyders (1992) comenta que a função mais evidente da escola é preparar os jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades. Mas ela pode parecer aos alunos como um remédio amargo que eles precisam engolir para assegurar, num futuro bastante indeterminado, uma felicidade bastante incerta.

> *"A música pode contribuir para tornar esse ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, afinal "propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente" (SNYDERS, 1992, p. 14).*

A contribuição da música e um fator importante para tornar o ambiente escolar mais alegre, podendo ser usada para proporcionar momentos mais agradáveis aos alunos, oferecendo um efeito relaxante depois de períodos de atividade física e diminuindo a tensão em momentos de avaliação, a música também pode ser utilizada como um recurso no aprendizado de diversas disciplinas. O educador pode selecionar músicas que falem do conteúdo a ser trabalhado em sua área, isso vai tornar a aula dinâmica, atrativa, e a melodia

ira fazer com que as informações se agreguem, facilitando o processo de aprendizado. Mas, a música também deve ser estudada como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e um bem cultural.

A escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico, o que não ocorre normalmente em escolas da rede pública, no qual as atividades com música e utilizada esporadicamente. Conforme Mársico (1982, p.148) "[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sociocultural de que provenha".

**Concluindo**

A relevância deste trabalho não se atem em transformar as atividades musicais realizadas na escola a formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. A esse respeito Katsch e Merle-Fishman apud Bréscia (2003, p.60) afirmam que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

Além disso, como já foi citado anteriormente, o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina. Conforme Barreto (2000, p.45).

A valorização da música e fator importante no âmbito das escolas, pois a música permite que os alunos se deparem com várias situações de aprendizado, não só do âmbito escolar, mas também em sua vida social.

Outra questão que é uma constante no campo educacional é a valorização da educação musical como ferramenta/disciplina que potencialize o desenvolvimento dos alunos na escola e/ou em sua vida social.

Existe a necessidade de se dar a importância devida a disciplina de Arte, de não de se relevar as outras disciplinas em detrimento do ensino de música, que apresenta mais ênfase nas datas efemérides e que seja realizada com objetivos mais definidos, com mais intencionalidade.

**Referências bibliográficas:**

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; CUNHA, Eliana da; PIMENTA, Helena Marques. Tocar e
cantar: uma experiência compartilhada. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis**. Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003,

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRITO, TECA Alencar de,Musica na Educação Infantil,São Paulo,Ed Peiropolis,2003 2- Edição

Chizuko YOGI, CND, 2003, p. 12

HOUAISS. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: objetiva,2002

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança.Revista da UFG, Vol 5, No. 2, dez 2003 on line (WWW.proec.ufg.br)

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez,1992.

LIMA, Sandra Vaz de Lima www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importancia-e--significado-das-praticas-musicais-na-educacao-basica-1863761.html

*www.iacat.com/revista/recrearte/.../**music**oterapia.htm* A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental.

http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm as 15/45h

http://liviacunha.blogspot.com/ as 13/56h às 05:15 e as 05:48

http://www.meionorte.com/noticias,a-musica-e-sua-influencia-nas-emocoes,61746.html

http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html ás 12:49h

p://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação musical na educação infantil:** uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. 118f. Dissertação
(Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - Analisando a legislação e termos normativos. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.
10, 19-28, mar. 2004.
PUC-CampinasSERÓDIO(2007)

www.revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7325/6820 ás 11:46h dia 25-05-2010
http://pt.wikipedia.org/wiki

SEVERIANO,Jairo Uma história da música popular: das origens a modernidade, Ed. 34 1 Edicao 2008

www.revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7325/6820 ás 11:46h dia 25-05-2010

p://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf
PUC-CampinasSERÓDIO(2007)

Chizuko YOGI, CND, 2003, p. 12

www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importancia-e--significado-das-praticas-musicais-na-educacao-basica-1863761.html

# A ARTE E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO DIFERENCIAL TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ETAPAS DE ALFABETIZAÇÃO E BÁSICA

Thais Andrade Cavalcanti

**RESUMO**

O presente trabalho apresenta a relevância da abordagem da Arte na EJA (Educação de jovens e adultos) ocorrer de uma forma significativa. Para tanto, é importante conhecer a trajetória percorrida pela modalidade e o desafio da abordagem desta disciplina, buscando através desta, compreender as percepções e perspectiva dos alunos sobre a Arte, traçando um caminho metodológico assertivo, que consiga trazer as várias linguagens artísticas de forma real, que possibilite a efetiva participação dos envolvidos. Além disso, propõe trabalhar as outras áreas do conhecimento de forma articulada, possibilitando uma gama de oportunidades metodológicas que considerem e respeitem os conhecimentos e vivência dos discentes, integrando-os, as teorias e práticas apresentadas pelos docentes, promovendo assim, um diferencial almejado no arquitetar do conhecimento.

**Palavras-chave:** Arte na EJA. Linguagens Artísticas. Identidade na EJA

# INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a importância da Arte na EJA - Educação de Jovens e Adultos se faz necessário para entender o desenvolvimento da prática docente e a apropriação do aluno pela disciplina e sua relevância, essa subsidia o aprofundamento para a aplicação das práticas docente. Os alunos da EJA igualmente as outras modalidades de ensino, dispõem de conhecimentos prévios, estes são adquiridos através de suas vivências e relações culturais, trazem sapiências que possibilitam uma aproximação prática para o apresentar e desenvolver das teorias de forma significativa,

como citado a seguir:

> Qualquer que seja a atividade artística a ser trabalhada com esse aluno, sua autoestima e autoconfiança, pautadas na valorização de suas experiências e de saberes, são atitudes imprescindíveis para garantir o êxito do processo de ensino e aprendizagem (BRASILIA, 2006, p.144).

Relacionar os saberes dos alunos culturalmente construídos, valorizam e despertam interesses para o fazer estético, pois resgatam a essência cultural em relação as linguagens da Arte, gerando interesse no processo de ensino e aprendizagem:

> É importante que o aluno da EJA, além de produzir e se desenvolver nas linguagens artísticas que já fazem parte da sua experiência de vida, entre em contato, experimente, explore e se desenvolva no aprofundamento de cada linguagem, que deverá ser considerada em sua extensão, ampliando seu repertório expressivo e sua capacidade de compreensão do mundo (BRASILIA, 2006, p.137).

Pesquisar e desenvolver um projeto sobre a Arte na EJA, permite descontruir estereótipos enraizados ao longo da trajetória destes alunos, além de aprimorar suas capacidades físicas, motoras, cognitivas, profissionais e afetivas. Nesta perspectiva os docentes precisam dispor de diferentes mecanismos para que os alunos percebam a Arte como parte integrante de suas vidas e não como algo isolado, por isso a valia de se trabalhar a interdisciplinaridade, pois ela oportuniza caminhos didáticos, que levam a alcançar a aprendizagem significativa.

# JUSTIFICATIVA

Mediante as leituras cientificas, as discussões em sala e os estágios realizados que compõem a grade curricular no curso de Pedagogia, muitos questionamentos foram levantados que competem a modalidade da EJA, o que mais trouxe inquietude foi a não relevância vista e observada que é a dada ao ensino Arte para estes alunos. Desta forma pretende-se entender de uma maneira mais aprofundada como se dá a relação entre os alunos da educação para Jovens e adultos com a Arte. É fato que há educação em

Artes nas aulas da EJA, mas, será que são considerados os conhecimentos prévios sobre Artes? É trabalhado a Arte como linguagem humana? A partir destes questionamentos, se faz necessário descobrir qual o significado que a Arte tem na vida desses alunos, e como podemos ampliar tais conhecimentos, a fim de possibilitar uma gama de oportunidades de saberes que essa fantástica disciplina proporciona.

# PROBLEMA

Dentre o processo de ensino e aprendizagem da Arte na Educação de Jovens e Adultos, ocorre uma mediação educativa que estimule os alunos quanto o pensar no fazer artístico? Se ocorre, ela acontece de forma a promover o reconhecimento e o resgate da identidade dos discentes, através de um desenvolvimento significativo desta ciência?

# HIPÓTESE

Considerando a marginalização e exclusão social da modalidade estudada a EJA- Educação de Jovens e Adultos, se faz necessário atribuir a Arte como um instrumento fundamental para inferir esses alunos, fazendo com que eles recuperem sua autoestima e se sintam pertencentes aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, pois essa ciência permite que o trabalho docente aconteça de forma interdisciplinar, trazendo mais significância a outras áreas do conhecimento.

# OBJETIVOS

## Objetivo Geral

Estabelecemos como objetivo geral para esta pesquisa: promover uma visão ampla e consciente do significado da arte na educação de jovens e adultos.

## Objetivos Específicos

- Identificar a ótica do aluno da EJA em relação a arte e suas relações com o mundo;
- Compreender se a Arte é desenvolvida de forma que resgate a diversidade cultural dos alunos para o estimulando do fazer artístico,
- Conhecer o papel da linguagem da Arte na EJA.

# METODOLOGIA

A presente Monografia, através de pesquisas bibliográficas explicativas sobre a Arte e a EJA, busca nos estudos Científicos, compreender como ocorre o ensino desta Ciência na respectiva modalidade nas etapas de Alfabetização e Básica. As investigações se deram nas seguintes fontes: Bibliotecas Físicas e Digitais, Portal do MEC, CAPES e Google Acadêmico, tendo como principais autores: Ana Mae Barbosa, Conceição Maria Cunha, Emília Ferrero, Paulo Freire e Sonia Carbonell Alvares. Para ampliar a análise sobre o Tema, realizamos uma Pesquisa de Campo, onde aplicamos um questionário (Modelo em Anexo). Esta pesquisa ocorreu no dia 06 de novembro de 2017 após as 20:00 horas, em uma Instituição de Ensino de competência Pública, localizada na Zona Norte de São Paulo, direcionada a 20 alunos da Etapa de Alfabetização, e 13 da Etapa Básica.

# PARTICIPANTES

Os participantes foram: 20 alunos da Etapa de Alfabetização, e 13 da Etapa Básica.

# MATERIAL

O material utilizado para essa pesquisa trata-se de um questionário elaborado com algumas questões investigativas, que buscaram compreender

o entendimento, apropriação e conhecimento que os discentes possuíam sobre a Arte, além disso, inicialmente, o referido trouxe algumas perguntas informativas, quanto a nacionalidade, regionalidade, idade e ocupação profissional dos sujeitos da pesquisa, tais, talvez, possam direcionar quais as características do público que detêm ou não uma compreensão da Arte.

É indispensável ressaltar que em uma das questões foram expostas algumas ilustrações por diferentes manifestações artísticas.

# PROCEDIMENTOS

Inicialmente para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionadas algumas escolas que dispunham da modalidade de ensino que se pretendia pesquisar (EJA séries iniciais).

Após a escolha da instituição, o grupo reuniu-se para discutir como seria a metodologia utilizada. Definido o método, iniciou-se a elaboração do questionário que sondaria e respaldasse a hipótese da pesquisa em concomitância com as partes burocráticas/documentais para a liberação do acesso à escola, a fim da aplicabilidade do objeto de trabalho (questionário).

# ANÁLISE DOS DADOS

- Nacionalidade: todos brasileiros.

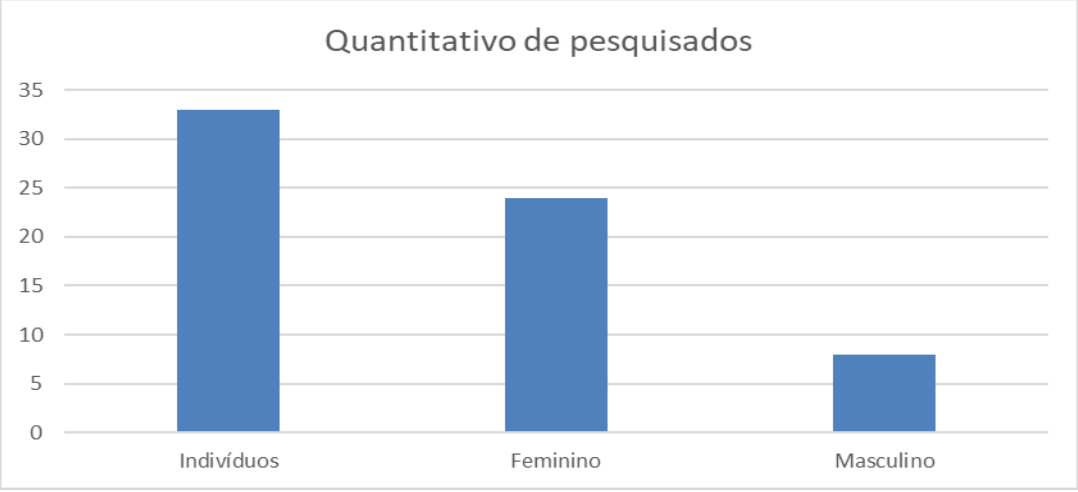

Gráfico 01: (33 participantes, 72% são mulheres).

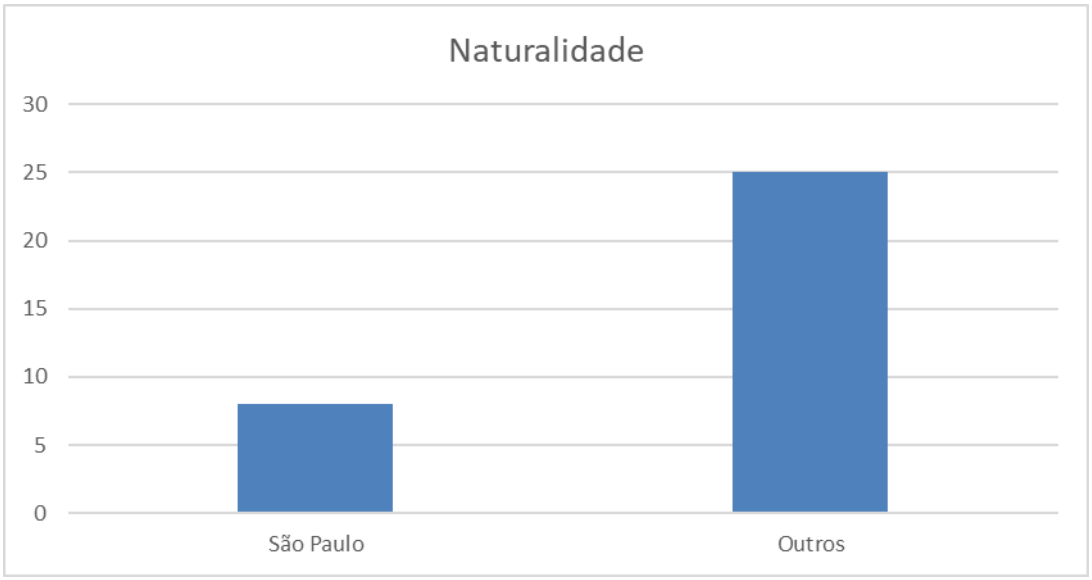


Gráfico 02: (75% nascidos em outros Estados).

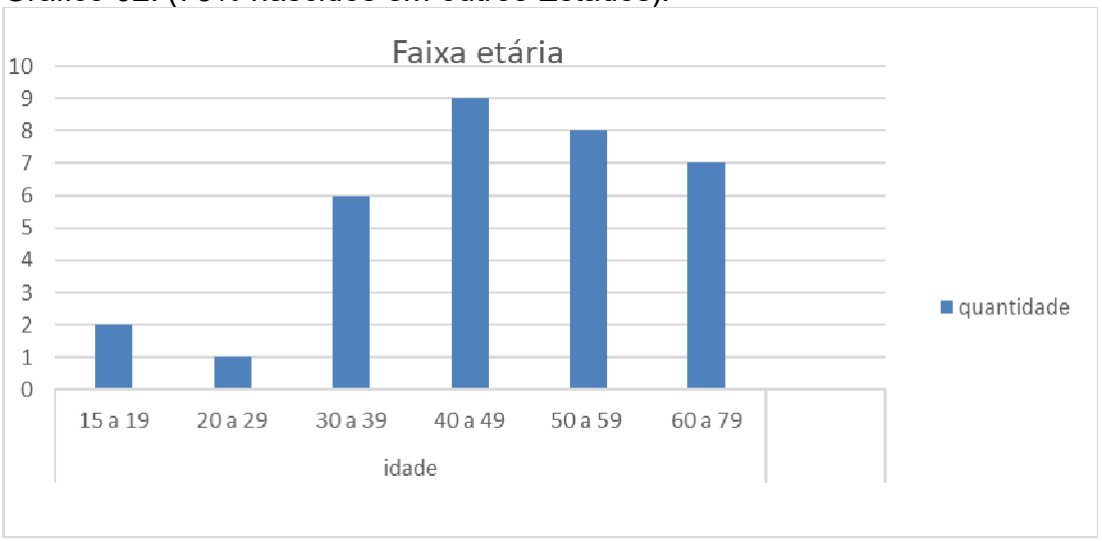


Gráfico 03: (15 a 19 anos 6%, 20 a 29 anos 03% , 30 a 39 anos 18%, 40 a 49 anos 27%, 50 a

59 anos 24% e 60 a 79 anos 21%).

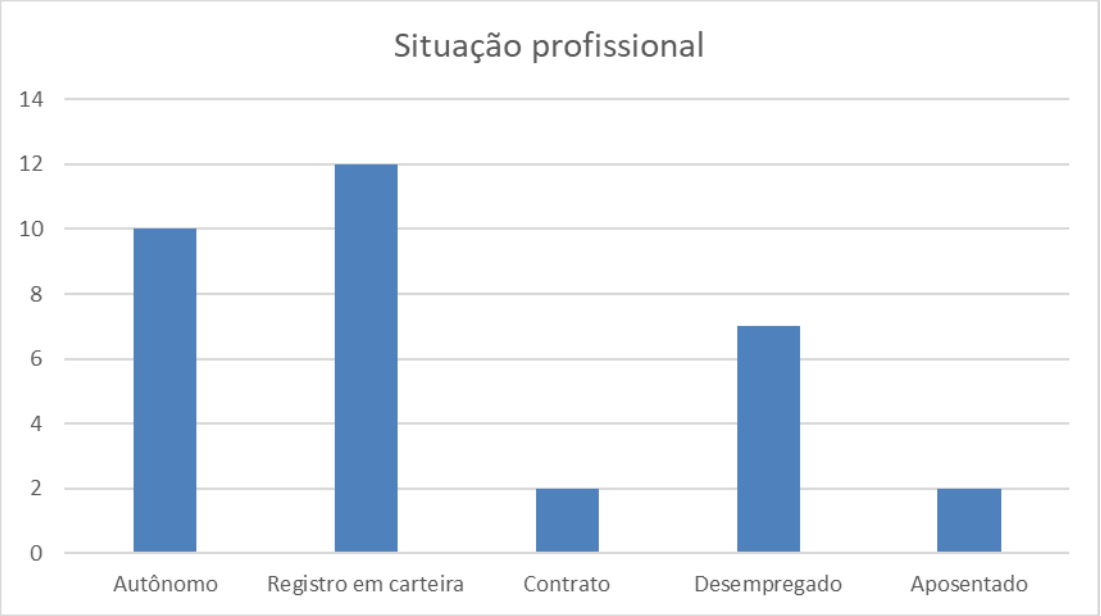


Gráfico 04: Autônomos 30%, registro em carteira 36%, contrato 06%, desempregado 21% e

aposentado 06%).

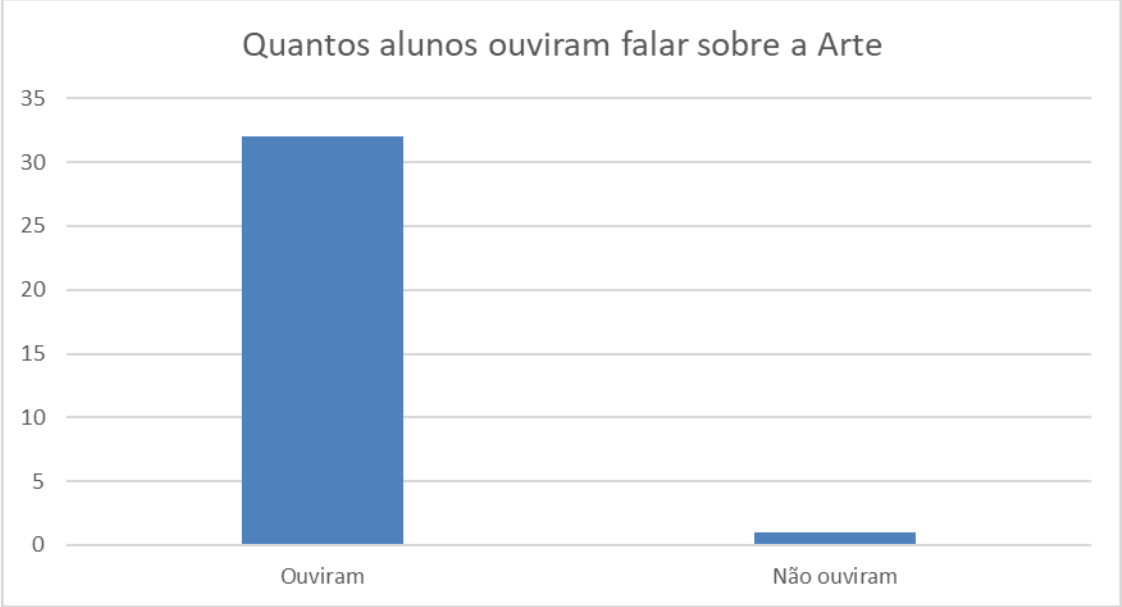


Gráfico 05: (96% já ouviram falar de Arte).

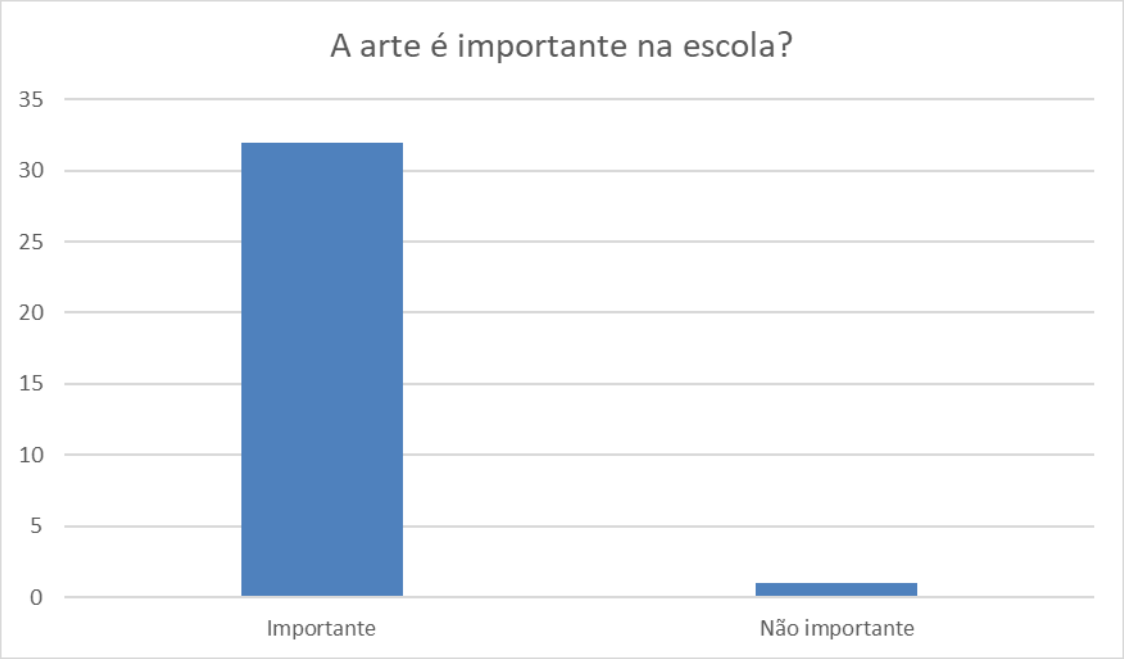


Gráfico 06: (96% consideram a importância da Arte).

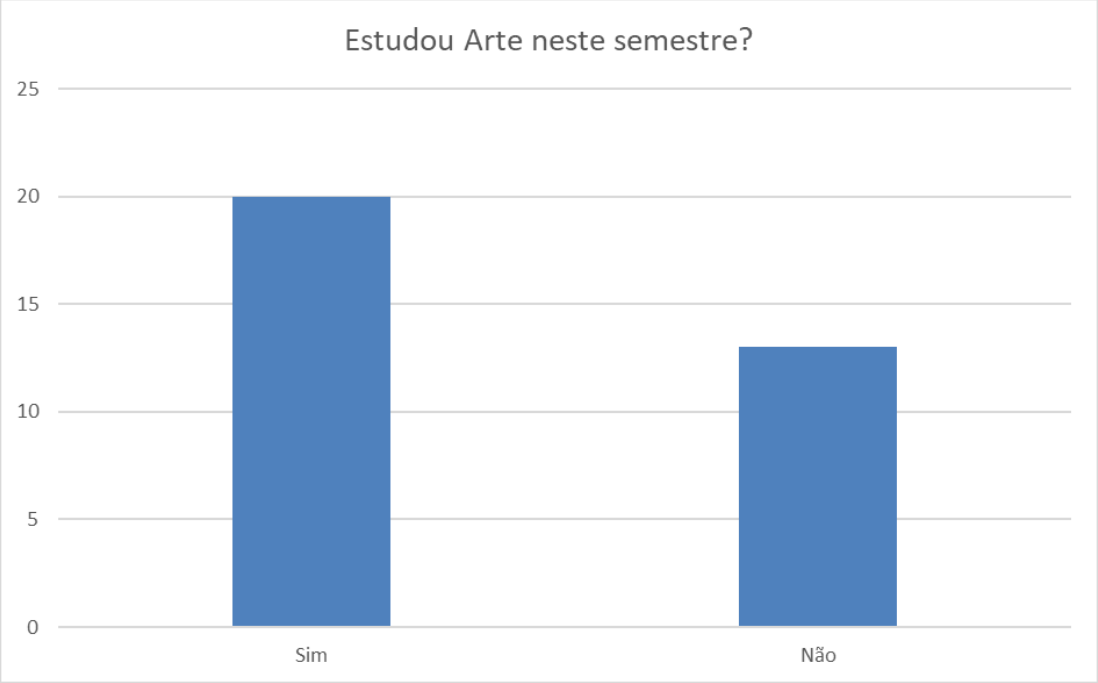


Gráfico 07: (60% estudaram Arte no semestre)

Quais imagens são Arte?

(A) 81% Consideram - 18% Não consideram;

(B) 90% Consideram – 09% Não consideram;

(C) 81% Consideram – 18% Não consideram

(D) 81% Consideram – 18% Não consideram

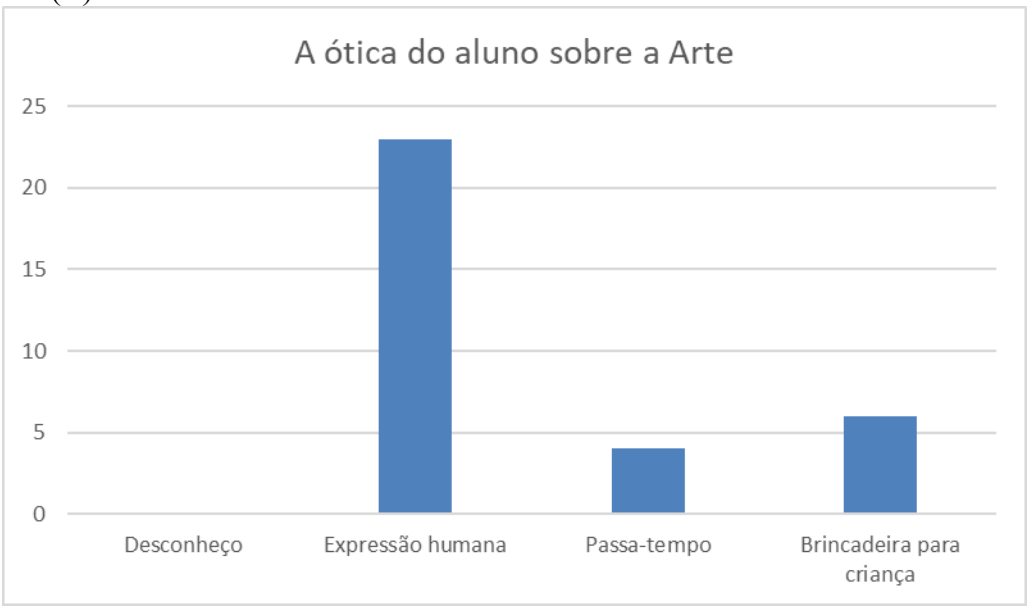


Gráfico 07: (69% expressão humana, 12% passa-tempo e 18% brincadeira).

# DISCUSSÃO

Mediante os dados coletados, observamos que a maioria dos alunos pertencentes a EJA são mulheres migrantes de outros Estados brasileiros.

Outro dado evidente se dá pela faixa etária, onde contabiliza 72% dos frequentes são alunos com mais de 40 anos, sendo que 50% encontram-se na situação de desemprego.

A pesquisa apontou pontos contraditórios referente ao estudo da Arte, pois 60% dos alunos dizem que estudaram Arte no semestre e 30% não há veem como uma expressão do ser humano, tal dado demostra que não ouve significância e clareza em relação a abordagem da disciplina. Vale ressaltar que o período da pesquisa foi posterior a semana cultural na Instituição.

Sobre as imagens das expressões artísticas expostas no questionário, é notório que a abordagem do verdadeiro significado do fazer Arte, ainda é pensado e carregado de uma bagagem elitista socialmente introjetada nas grandes massas, que atribuem maior valor a obras clássicas pintadas, desvalorizando as outras formas de expressão. Essa análise se dá mediante aos 63% que não consideram as demais manifestações como Arte.

# CONCLUSÃO

Podemos concluir com base em nossas pesquisas, que por meio da arte o homem consegue se expressar relacionar-se com o mundo e com si próprio, desenvolver pensamento crítico e reflexivo, conceituando seu passado historicamente exposto nos diversos tipos de Arte, obras essas atemporais, que muitas vezes são capazes de modificar o curso histórico de uma sociedade.

A Arte possibilita para o indivíduo uma subjetividade, oportunizando um trabalho pautado na criação livre, sem modelos prontos e apostilados.

Os alunos da Educação de Jovens e adultos na grande maioria possuem uma visão deturpada da Arte, advinda de uma base educacional historicamente tradicionalista, que na prática, resumia a Arte a um caderno de desenho, distante do contexto vivenciado, de forma fragmentada e desconexa.

Portanto na busca de entender como se dá Arte na Educação de

Jovens e Adultos, percebemos que a mesma possui diferentes linguagens, que são complexas e específicas em suas particularidades, distintas, ricas e se completam, e todas se esbarram de forma significativa nas diferentes áreas do conhecimento. No momento que esta conexão lato é realizada pelo educando, se percebe a Arte em uma perspectiva única, gerando o novo, no tanger da realidade do indivíduo em busca de mudança, sendo capaz de interferir no meio de maneira significativa e diferenciada.

Mediante ao levantamento de dados, reflexões e discussões, constatamos que existe um longo caminho para que de fato a Arte seja utilizada e compreendida realmente como um instrumento transformador de atitudes e perspectivas ao longo do processo de ensino dos alunos na EJA.

O instrumento de pesquisa indagado perante a hipótese deste trabalho, demostra que a disciplina aqui investigada não possui relevância para os educandos, é vista de forma distante de sua realidade e sem sentido, sendo posicionada em situações terciárias.

Outro ponto que cabe tratar se dá ao fazer docente deste ensino. Quando investiga-se um aluno sobre o que ele compreende sobre Arte e o mesmo responde que não faz diferença, porém ele a estudou no semestre, tal atitude leva-nos a questionar a abordagem prática a qual esse indivíduo foi exposto, será que verdadeiramente houve um amparo articulado que envolvesse o ser do compreender para realizar? Ou somente tratou-se de cumprimento burocrático?

Eis que questionamos as posturas dos polivalentes, referente ao ceder do tradicionalismo abraçado culturalmente pelos alunos, ao manter as estruturas arcaica da extinta educação artística, que não possuía objetivos transformadores.

Alunos reprimidos, de poucas oportunidades, com baixa autoestima e sem muitas perspectivas quanto ao ensino, tratados com juízo de valor pela sociedade, na sua maioria compõem o quadro da Educação de Jovens e Adultos, estatística essa que se prolonga desde era MOBRAL.

Nessa perspectiva a ressignificação do fazer artístico para resgate da identidade, reconhecimento do outro e de si como sujeitos ativos de direitos, não possui ainda efetivo lugar socialmente desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade.

# REFERÊNCIAS

ALVARES, Sonia Carbonell. Arte e Educação estética para jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno. São Paulo, Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. INQUIETAÇÕES E MUDANÇAS NO ENSINO DA ARTE. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em:< http://profleandrolopes.blogspot.com.br/2010/03/barbosa-ana-mae-inquietacoes-e- mudancas.html > Acesso: 05.09.2017.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.

_____. Parecer CNE n º 11/2000 CEB. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

CAMARGO, P. S. A. S; MARTINELLI, S. C. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), São Paulo, v. 10, n. 2, p. 197-209.jul./dez. 2006. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000376506> Acesso: 14.07.2017.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED – MEC, Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

FERREIRO, Emília. Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones dei sistema de escritura. México, Instituto Pedagógico Nacional, 1983.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981, p. 11-20.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da educação para todos. São Paulo: Ação Educativa; São Paulo em Perspectiva, vol.14, n.1, p.29-40, mar. 2000. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2374/1/haddad_Pierro_EJA.pdf .> Acesso em: 15.11.2017.

MEC. Trabalho com a educação de Jovens e adultos: Observação e registro. Brasília - 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_ar te.pdf> - Acesso: 08.07.2017.

MELLO, Guiomar Namo de, Formação Inicial de Professores Para A Educação Básica, Diretora Executiva da Fundação Victor Civita e Membro do Conselho Nacional de Educação São Paulo. Vol.14 nº.1 São Paulo Jan. / Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012>. Acesso: 13.10.2017.

REVISTA NOVA ESCOLA. Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Disponível em: < http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional- de educacao-537431.shtml > Acesso 01.11.2017.

RODRIGUES, Zwinglio. Educação de Jovens e Adultos no Brasil:

Considerações Históricas e Legislativas. Disponível em: < http://

www.pedagogia.com.br/arttigos/historicoelegislativo/indexphp?pagina=0/

>Acesso: 23.10.2017.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: Momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/ out 1996.

_____. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

# ARTE NA EDUCAÇÃO

Gilmara Carvalho de Oliveira

## RESUMO

O presente Trabalho objetivou conhecer as Conquistas e os impasses dos docentes durante a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro da sala de aula do ensino regular, analisando suas noções sobre o processo escolar e as adaptações curriculares. Para tanto, adotei a pesquisa bibliográfica. Durante a pesquisa de campo foi utilizado o instrumento de observação com registro em diário de campo e vivencia junto aos professores dos alunos com TEA, cujo foco foi conhecer seus conhecimentos acerca do TEA e das metodologias que podem favorecer a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa nos revelaram que existe um enfraquecimento visível referente à formação e capacitação dos docentes e que essa se reflete na inclusão dos alunos com TEA, se tornando um impasse significativo para inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Tais resultados nos levam a repensar sobre os reais significados da inclusão e da necessidade urgente que as políticas públicas assumam a responsabilidade sobre a formação docente, como instrumento principal em favor dos alunos que necessitam de olhar diferenciado. Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre A Arte na Educação Especial. Grande parte das práticas pedagógicas em Educação Especial restringe-se ao desenvolvimento perceptivo motor é focalizar o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças especiais, citando especificamente os autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

**Palavras-chave:** Artes; Educação Especial; linguagem; Autismo.

## INTRODUÇÃO

O tema tem como objetivo entender quais as dificuldades que o Transtorno de Espectro autista enfrenta, e o que falta para que o mesmo venha a ter uma assistência maior. O tema Transtorno de Espectro autista nos deixa com muitas dúvidas sobre como acontece essa interação, pois sentimos que quando se tratar de uma criança autista assusta, e muitos professores que dizem que não dariam conta que não saberiam lidar com elas.

A metodologia utilizada são pesquisas bibliográficas baseadas em autores que abordam o tema estudado, e também um estudo de caso observado por meios de práticas pedagógicas.

Mas sabemos que hoje existem políticas de direitos em favor daqueles, que durante muito tempo foi excluído pela sociedade, como a Lei Federal 7.853/89 que garante à gratuidade de acesso a rede pública de ensino regular ao aluno portador de deficiência física ou mental, e prevê punição de um a quatro anos a quem negar ou cancelar matricular de qualquer aluno deficiente.

Esse tema foi escolhido porque há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na educação, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente em todas as culturas da história da humanidade por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representado uma via de acesso ao mundo.

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento peculiar caracterizado por comprometimentos persistentes nas interações sociais recíprocas. Uma característica muito marcante no autismo é a dificuldade na comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem e o comportamento

esperado, não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância.

**A ARTE E O AUTISMO**

O psiquiatra Leo Kanner (1943), foi quem descreveu o autismo pela primeira vez, e publicou um artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Na época era considerado uma forma incomum e precoce de esquizofrenia. Atualmente sabe-se que o autismo está distinto das psicoses. Pessoas com este padrão de comportamento, podendo levar uma vida considerada normal desde que haja respeito e compreensão da parte dos que convivem com ela. As dificuldades na comunicação, é uma das características mais marcantes no autismo; propõe-se utilizar o conhecimento artístico como uma forma de linguagem entre o autista e o “mundo social” facilitando sua comunicação e consequente interação com a sociedade. Descreveu onze crianças com um padrão de comportamento peculiar em comum que compreendia muitos diferentes aspectos. Considerou que tais características definiam uma síndrome específica, completamente distinta de outras perturbações infantis e decidiu designá-las de “autismo infantil precoce”.

De Acordo com Orrú (2011, p. 37) “O déficit de comunicação tem sido uma preocupação em estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identificado nos critérios de diagnósticos como severamente acometido por grandes danos, em razão da própria síndrome”.

Para Kathryn (1996), o diagnóstico precoce e apropriado é o primeiro passo crucial no sentido de assegurar um melhor futuro para crianças autistas, pois, crianças com transtornos autísticos possuem relacionamentos perturbados, ou seja, uma capacidade perturbada de se relacionar afetando todas as áreas de desempenho, aprendizado e comportamento; enquanto o processo natural de maturação pode provocar progressos, o déficit básico jamais é totalmente curável. Porém, ninguém pode estar sempre certo de um

diagnóstico tão difícil. O autismo é um grande nivelador, e somente aqueles que convivem com o autista tornam-se os melhores entendedores do assunto. Os sinais típicos do transtorno variam bastante, em geral, os autistas têm dificuldades de relacionamento interpessoal, atraso significativo ou ausência da linguagem verbal, mímica e gestual, não costumam olhar nos olhos dos interlocutores. Além de comportamentos repetitivos e estereotipados. O CID 10 classifica o autismo como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são associados a diversas síndromes, os mais conhecidos são:

Síndrome de Asperger;

Autismo Atípico;

Transtorno de Rett;

Transtorno Desintegrativo da Infância;

Síndrome de Asperger: difere do autismo clássico, principalmente por não ocorrer retardo mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem. Desenvolve interesses particulares em campos específicos.

Autismo Atípico: esta categoria é usada quando existe um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal.

Transtorno de Rett: proveniente de causas desconhecidas e com severo retardo mental, apenas crianças do sexo feminino. Possui severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva, aliada a um grave retardo mental e psicomotor.

Transtorno Desintegrativo da Infância: incide predominantemente em meninos, é acompanhado de retardo mental, é uma regressão em múltiplas áreas do funcionamento. No período que antecede a doença, a criança pode se tornar inquietas, irritável, ansiosa e hiperativa. É importante atentar ao fato de que autismo não é uma doença, existem tratamentos que incluem medicamentos específicos e técnicas pedagógicas especializadas.

Cunha (2011) deixa claro que as manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Porém como já foi mencionado anteriormente, o quanto antes for diagnosticado o autismo em uma criança, maiores serão os resultados do tratamento. Segundo CUNHA (2011, p. 28):

> Comportamento autístico toma a forma de uma tendência que impõem rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas em hábitos familiares e brincadeiras. Há alguns sintomas cardeais que, percebidos precocemente na criança, ajudam ao reconhecimento do transtorno. (CUNHA, 2011, p.78-79).

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos.

A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome especifica “autismo”; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Uma das maiores dificuldades para o autista e a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno. Segundo CUNHA (2011):

> Quando falamos do mundo artístico, reconhecemos as dificuldades na comunicação e na linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atente para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva. Decreto é

> eminentemente pelo afeto que comunicamos nosso amor. É pelo afeto que nos tornamos escultores de nós mesmos no mundo exterior. (CUNHA, 2011, P. 78).

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

> Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva- tão comum no autismo- como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.78-79).

De acordo com CUNHA (2011):

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustação e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

De acordo com Kant (1999), são duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

> Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da

> sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Barbosa (1991, p. 36-37) diz que esta proposta "... do ensino das artes corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêm, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade".

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

> Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

Segundo Gauderer (1998), o trabalho educacional da criança autista dependerá da instituição e turma na qual está inserida. As crianças autistas precisam receber uma educação especial diária oferecida por profissionais bem qualificados que conheçam e compreendam bem o autismo.

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) “Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica”.

Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um. Segundo ORRÚ (2011):

> O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinetésico-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar máximo de cinco alunos com a síndrome. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso de recurso visual. (ORRÚ, 2011, p. 51 e 52).

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

## DEFICIÊNCIAS

A deficiência é um conceito complexo que, além de reconhecer o corpo com lesão, denuncia a estrutura social que aparta do convívio social a pessoa deficiente.

> Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades, especiais tem o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitas capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p 85).

No Decreto nª 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontramos o conceito de deficiência e de deficiência física, conforme segue:

Art. 3…: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

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

Art. 4…: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros

com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O comprometimento da função física acontecerá quando existir a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético) (BRASIL, 2007).

> Deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grande limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28).

Na visão do autor a inclusão no ensino regular deve se dar da seguinte forma:

> Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades especiais têm o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergados como sujeitos capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p. 85).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um *déficit* intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007).

Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.

A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e

causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

A cegueira é uma alteração grave que afeta as funções elementares da visão, causando a incapacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências (BRASIL, 2007).

O Instituto Benjamin Constant, sobre o qual anteriormente foram dadas algumas informações, em 1942 editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, a primeira do gênero em nosso país. Instalou-se em 1943 uma imprensa braille para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente a portaria ministerial de número 504, datada em 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que solicitassem (BRASIL, 2007).

Em 1946, a portaria ministerial de número 385, datada em 8 de junho, equiparou o curso ginasial mantido pelo Instituto Benjamin Constant ao ginásio de ensino regular, dando assim início ao ensino integrado para cegos. Em 1947 o Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, a parceria passou a oferecer o curso de formação em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (BRASIL, 2007).

Instituto de Cegos Padre Chico

O Instituto de Cegos Padre Chico se trata de uma escola residencial que atende crianças deficientes visuais em idade escolar. Fundada em 27 de maio de 1928, na Cidade de São Paulo, recebeu o nome como forma de homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues (BRASIL, 2007).

Com a participação do Governo do Estado de São Paulo, em 1930, as primeiras atividades dos alunos ocorreram com o professor cego Mauro Montagno, aposentado pelo Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, entretanto o ensino do braille foi iniciado com o professor Alfredo Chatagnier (BRASIL, 2007).

O Instituto mantém uma escola de Ensino Fundamental, em modelo de internato, semi-internato, externato, cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentária e alimentar (BRASIL, 2007).

No dia 11 de março de 1946, instalou-se em São Paulo uma importante instituição, a saber, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil-FLCB. Criada com muito esforço por Dorina de Gouve Nowill, professora de deficientes visuais, que ficara cega aos dezessete anos de idade. Contando com o apoio das autoridades públicas do Estado de São Paulo e a comunidade em geral, a (FLCB) iniciou com o intuito de produzir e distribuir livros impressos em sistema de braille. As atividades logo foram ampliadas, passaram a englobar educação, bem-estar social de pessoas cegas ou portadoras de visão subnormal. Conforme organizados os estatutos a FLCB tinha característica de organização particular, sem fins lucrativos e de abrangência nacional (BRASIL, 2007).

Declarada como de utilidade pública federal pelo decreto 40.269, datado em 15 de fevereiro de 1957, obteve sua declaração como entidade de utilidade pública municipal pelo decreto de número 4644, datado em 25 de março de 1960 e utilidade pública estadual pela lei 8059 de 13 de janeiro de 1967 (BRASIL, 2007).

Com a finalidade de integrar o deficiente visual na comunidade como pessoa autossuficiente produtiva, o trabalho do Instituto sempre foi financiado com recursos públicos das esferas municipais, estaduais, federais e de todo corpo da comunidade pelo Instituto alcançada. Em 1990 a Fundação passa a ter o nome de: Fundação Dorina Nowill para Cegos (BRASIL, 2007).

A deficiência auditiva traz limitações para o desenvolvimento do indivíduo. Considerando que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, vácuos nos processos psicológicos de integração de experiências, afeta o equilíbrio e a capacidade de desenvolvimento da pessoa. A sociedade conhece bem pouco os portadores de deficiência. Esse desconhecimento se reflete na ausência das estatísticas brasileiras, as leis são implantadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas pela maior parte da população. Desta forma os deficientes auditivos recorrem a legislação para obter seus direitos de cidadão (BRASIL,2007).

*Instituto Santa Terezinha*

O Bispo Dom Francisco de Campos Barreto fundou o Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1929, na Cidade de Campinas-SP (BRASIL, 2007).

Sua fundação foi possível devido a duas freiras brasileiras que foram ao Instituto de Bourg-La-Reine, em Paris, França, com o propósito de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Após quatro anos de formação as irmãs Suzana, Madalena e Maria da Cruz, voltaram a Campinas em companhia de duas freiras francesas, as irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha (BRASIL, 2007).

Em 18 de março de 1933, o Instituto foi transferido para Cidade de São Paulo. Até 1970, o Instituto funcionou como internato para meninas portadoras de deficiência auditiva, a partir desse ano deixou de ser um internato feminino e passou para o regime de externato, para meninos e meninas, dando assim início ao trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular (BRASIL, 2007).

O Instituto é mantido pela Congregação das Irmãs da Nossa Senhora do Calvário. Reconhecido como Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, mantém convênios com órgãos federais, como a Legião Brasileira de Assistência, (LBA), com órgãos estaduais e municipais, como a CBM, entidade religiosa alemã (BRASIL, 2007).

Para Cunha (2015), a síndrome de Down é uma condição genética. É uma alteração cromossômica, tem esse nome por causa de John Langdon Down, médico Britânico que descreveu a síndrome, em 1862. Esta síndrome tem relação com a dificuldade cognitiva e ao desenvolvimento físico. O desenvolvimento motor da criança com SD mostra um atraso significativo, sendo que todos os marcos do desenvolvimento motor (sentar, ficar em pé, andar) ocorrerão mais tarde, se comparado com a criança normal, a presença na hipotonia muscular contribui para esse atraso motor.

Para Gonzáles (2007, *apud* CUNHA, 2015), a síndrome tem relação com doenças maternas, com problemas viróticos, falta de vitamina etc. Pode ser que na família que tem síndrome de Down, venha ter outros casos posteriores. Os riscos aumentam quando os pais têm mais idade.

Ele ressalta que pessoas com síndrome de Down têm alteração geral no sistema nervoso, este indivíduo tem um desenvolvimento mais lento.

Esta síndrome faz com que o desenvolvimento seja limitado, quando este contraiu infecções, pode haver perdas auditivas, memória curta, com isso torna -se mais lenta a aquisição da fala e na aprendizagem da linguagem, com dificuldades gramaticais, na articulação pronominal, nas concordâncias e nas diferenças, porém não consegue desenvolver melhor resultado nos aspectos funcionais e pragmáticos da língua. A aprendizagem para essas crianças depende da interação e estímulos.

O transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade, TDAH é um transtorno neurobiológico de causa genética, aparecendo na infância e acompanhando o indivíduo por toda a vida.

O TDAH apresenta-se de três formas: combinada, predominantemente hiperativa/impulsiva ou predominantemente desatenta. O transtorno é influenciado pelos genes herdados e fatores ambientais podem incrementar os sintomas. Tem como *déficit* trazer a atenção e permanência, regulando as emoções e ações.

Ao longo dos anos, muitas toxinas ambientais têm sido envolvidas em hipóteses para explicação dos sintomas de TDAH como fatores nutricionais, envenenamento por chumbo e exposição pré-natal de drogas ou álcool (DUPAL; STONER, 2007*, apud* CUNHA, 2015).

Há informações que as pessoas que tem o TDAH, possuem alterações em neurotransmissores, substâncias que transmitem as informações entre as células nervosas, principalmente no controle da liberação de dopamina e da noradrenalina.

O TDAH não é compreendido por suas dificuldades e estas dificuldades nem sempre têm como causa o desinteresse do indivíduo.

Este termo “transtorno” é utilizado para descrever a incompatibilidade e entre os desafios enfrentados estão a convicção das habilidades que possui para enfrentá-los, alguns transtornos são problemas não resolvidos na infância que leva para vida adulta.

Wallon (2007, *apud* CUNHA, 2015), observa que quando nossas emoções não conseguem transformar em ações mentais ou motora,

acontecem efeitos desorganizadores em nosso ser. Podendo tornar-se potencialmente em anárquicas, explosivas e imprevisíveis.

Ele fala que o desequilíbrio emocional influencia na organização do pensamento. Os adultos têm dificuldades para controlar suas emoções, mas para as crianças é muito mais difícil. Alguns registros estão fixados em nossa memória, sem nos darmos conta causam angústias e tristezas, e não percebemos porque esse desconforto emocional, mas eles estão causando transtornos e até doenças físicas.

Para Cunha (2015), o transtorno de conduta é um dos principais motivos de encaminhamentos disciplinares do aluno. São crianças que têm dificuldades de aceitar regras e limites. Que estão sempre desafiando a autoridade, como dos pais e professores e são anti-sociais. É diagnosticado principalmente na infância e na adolescência. Pesquisas indicam que pais que são dependentes de bebidas alcoólicas, possuem maior probabilidade de terem filhos com o transtorno. Porém, outro fator é o ambiente de convívio do indivíduo que se reflete no espaço escolar. Eles não têm comprometimento, não se preocupam com os sentimentos, desejos, e o bem dos outros. Interpretam mal as intenções de terceiros, respondendo com agressões, intolerância, são durões e irritados. Os acessos de raiva e temeridade estão sempre associados.

Segundo Cunha (2015), a dislexia é um transtorno e confundida como déficit de atenção, problemas psicológicos ou mesmo desinteresse. Suas características são as dificuldades dos indivíduos de decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas a coordenação motora e tem como hábito trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras ou palavras ao escrever. De acordo com DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV), este diagnóstico é feito para saber se essa incapacidade interfere no desempenho escolar ou até mesmo nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura. Onde se caracterizam como um diagnóstico de exclusão, é preciso verificar se há outro motivo para os sintomas (problemas emocionais, auditivos, visuais etc).

O autor também explica que alunos disléxicos têm dificuldades de leitura e escrita, porém possuem inteligência compatível ao seu desenvolvimento. Eles possuem muitas habilidades e em alguns casos, são talentosos na arte,

na música, no teatro etc. Há indícios, que falam, da existência de fatores hereditários com a probabilidade que ocorra com outros membros da família.

Dispraxia para Cunha (2015), é uma disfunção motora neurológica, que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente, o que ocasiona a falta de coordenação motora, de percepção e equilíbrio, sem a existência de lesão, mas sim, uma desorganização na coordenação motora.

Este diagnóstico segundo o autor deve ser feito precocemente, para que a criança não se prejudique na vida escolar, gerando danos em sua autoestima. Estas crianças apresentam incapacidade de ficarem quietas, estão sempre balançando os pés ou ficam batendo palmas, sujam-se muito ao comer e esbarram frequentemente em objetos.

Segundo Farrell (2008, *apud* CUNHA, 2015), algumas crianças têm células nervosas do córtex cerebral, que possuem menos interconexão reforçadas. Isso torna a capacidade do cérebro para processar as informações mais lentas, causando o comprometimento em seu desenvolvimento motor. Esta criança tem dificuldade de responder e agir de modo apropriado ao receber as instruções faladas. Ele sabe realizar atividades, porém, tem dificuldades de organizar os movimentos e executá-los.

Cunha (2015), explica que é um transtorno relacionado a identificação e classificação dos números, e também na execução de cálculos mentais ou feitos no papel. Esta dificuldade está relacionada especificamente, a uma dificuldade na compreensão e aprendizado de matemática. Ela se manifesta com mais frequência nas atividades escolares. Estudantes com discalculia não possuem compreensão intuitiva e não entendem conceitos básicos numéricos simples. A discalculia não prejudica a habilidade de leitura, mais influência no processamento lógico- matemático e afeta a percepção de tempo e espaço. Pode ser encontrado em alunos com dislexia e TDAH.

A Disgrafia é uma alteração da escrita, está ligada a problemas de percepção motora. Caracteriza rigidez no traço, lentidão, pouca orientação espacial no papel e escrita não uniforme.

São dois tipos segundo Sampaio (2009, *apud* CUNHA, 2015):

1- Motora: aluno lê e fala bem, porém a dificuldade está na coordenação motora fina para escrever letras, palavras e números.

2-Perceptiva: Este aluno tem dificuldades para relacionar o sistema simbólico e as grafias que representam sons, palavras e frases.

Para Cunha (2015), está ligado ao atraso do domínio da linguagem. Este aluno confunde as letras e as sílabas, ou efetua troca ortográficas, com isso faz inversões, aglutinações, omissões e desordem na estrutura das orações em conteúdo que já foram trabalhadas em sala de aula.

Isso pode acontecer na alfabetização, mas se continuarem essas dificuldades deve ser encaminhado ao especialista.

## FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010), faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

> Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p.11 *apud* MARTINS, 2010, p.14).

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS,2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

> [...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.15).

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ´´História das ideias pedagógicas no Brasil´´.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

> Profundas mudanças sociais que se faziam presentes (a exemplo da industrialização/modernização do país, aceleração da urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública, influências da “guerra fria” etc.) gestaram os primeiros sinais de esgotamento do ideário que fora aventado como ícone de uma educação moderna, democrática e humanista (MARTINS, 2010, p.17).

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reprodutivista”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individual, Neotecnicismo - “qualidade total” escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

> Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo – classe, grupos

> pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2013, p.142).

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando-se em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade, é o que expõe a autora no seguinte trecho:

> A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

Booth e Ainscow (2000, *apud* FIGUEIREDO, 2013), o percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, *apud* MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando

assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

> É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma “missão impossível” (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve um grande número de decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a

informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva ( 1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

> Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Silva, p.1 ano 1996)

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento

especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade.

Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

## REFERÊNCIAS

KANNER, Léo. *Austitic.*Distrurbances of Affective Contact. Nervous Child, 2:217-250 (1943).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC / SEF. 1997.

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo:** o que os pais precisam saber? Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

KATHRYN, Ellis et al. **Autismo**. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – **CID-10**. 2018.

CUNHA, Eugênio. **Austismoe Inclusão**: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.: il – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GAUDERER, E. Christian.**Autismo**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

# DESENHO GEOMÉTRICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA

Marcos Paulo Martins Ferreira

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo verificar os fatos ocorridos, isto é, alterações nos quadros/matrizes curriculares, mudanças nas legislações que tratam do assunto entre outros fatos, com a disciplina de Desenho Geométrico na Educação Básica da rede pública, com seu foco voltado para as séries finais do Ensino Fundamental. Para isso analisamos as legislações e documentos oficiais de origem federal e estadual. Como referencial teórico, analisamos as teorias do casal Van Hiele, de Bernard Parsyzs, de Nicolas Balacheff e de Michael De Villiers que estudaram o ensino e a aprendizagem da Geometria. Analisamos, também, alguns *softwares* de Geometria Dinâmica, que tem como objetivo ser uma alternativa pedagógica para o ensino da Geometria e do Desenho Geométrico, com o intuito de tentar ajudar os professores, os alunos e a gestão escolar a resgatar a importância da disciplina Desenho Geométrico.

**Palavras-chave:** Desenho Geométrico, Geometria, Matemática, Educação Básica.

## ABSTRACT

This study had as objective check events that occurred, this é, changes on the arrays/tables curriculum, changes in legislation dealing with the subject amongs other facts, with Geometric Design discipline in the public Basic Education, with its focus on the final grades of secondary school. For that we analyzed the legislation and official documents of federal and state origin. As a theoretical

framework we analyzed the theories of the couple Van Hiele, of Bernard Parsyzs, Nicolas Balacheff and Michael De Villiers who studied the teaching and learning of geometry. We also analyzed some dynamic geometry software, which intends to be an educational alternative to the teaching of Geometry and Geometric Drawing, in order to help the teachers, the students and the school management rescue the importance of Geometric Design discipline.

**Keywords:** Geometric Design, Geometry, Mathematics, Basic Education, Dynamic Geometry, Software.

## 1 INTRODUÇÃO

Até o final da década de oitenta e começo da década de noventa do século XX, Desenho Geométrico estava inserido como componente da matriz curricular das séries finais do Ensino Fundamental com professor habilitado e específico para ministrar as aulas dessa disciplina. Entretanto, no decorrer dos anos, o Desenho Geométrico foi efetivamente excluído da grade curricular, constando apenas como conteúdo da disciplina de Matemática. A verificação das causas e consequências dessa exclusão nos guiou nesta pesquisa bibliográfica e documental.

Nosso objetivo é, então, investigar e conhecer os fatos ocorridos com a disciplina Desenho Geométrico na Educação Básica da rede pública do Estado de São Paulo, mais especificamente o Ciclo II do Ensino Fundamental. Nossa meta é conhecer os motivos da não ocorrência da disciplina de Desenho Geométrico no Ensino Fundamental da rede pública, buscando descobrir os prejuízos causados aos alunos por essa alteração. Tentaremos também resgatar a importância dessa disciplina junto a professores, alunos e interessados em geral.

Os documentos consultados neste trabalho são: de nível federal, como a Lei de Diretrizes e Base (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de nível estadual, como Guias Curriculares, Proposta Curricular para o Ensino de

Matemática entre outros, que tratam das disciplinas obrigatórias do currículo da rede pública de ensino.

Pavanello (1989) observou na sua pesquisa que já em meados da década de 70 do século XX os alunos demonstravam, cada vez mais, menos conhecimento dos conceitos geométricos elementares, apesar de se apropriarem de algumas definições e ou enunciados de alguns teoremas como o de Pitágoras, por exemplo, não conseguiam utilizá-los na resolução de problemas porque, para eles, tais definições e teoremas não tinham qualquer relação com o mundo real, evidenciando, assim a incapacidade de realizar construções geométricas. Segundo a autora, participante de um projeto de capacitação oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 1980, constatou que os professores não incluíam esse tema na programação de suas aulas, ou quando o incluíam colocavam sempre no final do 4º bimestre, como sugeriam os livros didáticos, dando a ideia de que esse é o cronograma ideal, e com isso o tema em questão sempre ficava para o final do ano letivo e com o argumento da falta de tempo não era abordado.

No ano de 1971, quando foi promulgada a Lei nº 5.692 de 11 de agosto (Lei de Diretrizes e Base para Educação Nacional) que revogou alguns artigos da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Base para Educação Nacional), o Ensino Fundamental, que a partir dessa lei passou se chamar 1º grau, sofreu grandes alterações. Segundo Zuin (2002), uma das alterações foi tornar a disciplina de Desenho Geométrico optativa da parte diversificada deixando a cargo das instituições de ensino a implantação ou não da disciplina, e em decorrência disso muitas escolas optaram por não a incluir na matriz curricular, e o que já vinha mal, piorou, pois tornou ainda mais omisso o ensino de Geometria e consequentemente o ensino do Desenho Geométrico, como afirma Pavanello (1993),

> […] possibilitou que muitos professores de matemática, sentindo-se inseguros para trabalhar com a geometria, deixassem de incluí-la em sua programação. Por outro lado, mesmo dentre aqueles que continuaram a ensiná-la, muitos reservaram o final do ano letivo para sua abordagem em sala de aula – talvez numa tentativa, ainda que inconsciente, de utilizar a falta de tempo como desculpa pela não realização do trabalho programado com o tópico em questão (PAVANELLO, 1993, p.7).

Para Nascimento (2000) essa disciplina foi excluída da rede escolar, mas afirma Zuin (2002) que várias escolas incluíram o Desenho Geométrico nas aulas de Educação Artística, desse modo, por algum tempo Desenho Geométrico esboçou uma revalorização, o que não permaneceu por muito tempo. Em contrapartida, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para os 3º e 4º Ciclos, do então chamado Ensino Fundamental II e antigo 1º Grau, em 1998 foi observada uma real preocupação com o ensino da disciplina Desenho Geométrico nesse nível de ensino no entendimento de Zuin (2000). Kopke (1994), em seu estudo, afirma que não só o Desenho Geométrico, mas principalmente a Geometria foram expulsos da sala de aula, o que, segundo a autora, também foi verificado por outros pesquisadores. Kopke (1994) procurou responder a algumas questões que já se faziam pertinentes no tocante a esses assuntos, como: “Por que o ensino do Desenho Geométrico foi retirado das escolas? Por que não se cobra de quem o ensina? Como retornar com o desenho para as escolas de 1º e 2º graus?...”. Para Kopke (2007), o problema vai além da sala de aula das escolas de Educação Básica, a falta do Desenho Geométrico e também da Geometria atinge também as salas de aula do nível superior, na formação do professor de Matemática que, como profissional da educação, fica impossibilitado de ensinar o que não aprendeu e essa ausência contribuiu e determinou para que essas disciplinas desaparecessem e isso, para a autora, tornou-se um circulo vicioso, o aluno não aprende na Educação Básica e, na graduação e consequentemente fica sem condições de ensinar quando volta para a sala de aula na condição de professor.

Essa ideia é reforçada por Pavanello (1989), que por ocasião da participação no já citado projeto de capacitação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), recolheu depoimentos de professores participantes do projeto que diziam não estar preparados para ministrarem aulas sobre esse assunto por não terem uma formação adequada ou pelo menos satisfatória. Não diferente das conclusões anteriores, Lorenzato (1995) também observou que os professores não tiveram formação satisfatória nessa área da Matemática para que pudessem ensiná-la, em consequência disso restaram

duas alternativas para eles: ensinar a Geometria e ou o Desenho Geométrico de forma não satisfatória ou então não os ensinar.

Não obstante do despreparo dos professores em relação à Geometria, é a demasiada importância dada, por eles, aos livros didáticos e isso faz com que deixem de lado recursos materiais muito relevantes e fundamentais ao ensino da Geometria, tais como: sólidos geométricos, régua, compasso, transferidor, esquadro, geoplanos, dobraduras, dentre outros, pois assim argumentam Silva e Martins (2000),

> […] os materiais manipuláveis são fundamentais se pensarmos em ajudar a criança na passagem do concreto para o abstrato, na medida em que eles apelam a vários sentidos e são usados pelas crianças como uma espécie de suporte físico numa situação de aprendizagem (SILVA e MARTINS, 2000, p.4).

Corroborando com a idéia de Silva e Martins (2000), Lorenzato (2006) afirma que as palavras ditas pelos professores na sala de aula na explicação do conteúdo não conseguem ilustrar de forma significativa como os recursos materiais, que saem da abstração e mostram o concreto. Tendo em vista a relevância destes recursos, cabem duas perguntas: Como os livros didáticos abordam a Geometria? Eles estimulam o uso destes materiais? . Na perspectiva de Lorenzato, na maioria dos livros didáticos:

> […] a Geometria é apresentada como um conjunto de definições, propriedades, nomes e fórmulas, desligado de quaisquer aplicações ou explicações de natureza histórica ou lógica; noutros a Geometria é reduzida a meia dúzia de fórmulas banais do mundo físico. Como se não bastasse, a Geometria quase sempre é apresentada na última parte do livro, aumentando a probabilidade dela não vir a ser estudada por falta de tempo letivo. (LORENZATO, 1995, p.4).

Zuin (2002) ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática coloca que os currículos sofreram grandes alterações, a mudança do Desenho Geométrico para a Educação Artística, extinguindo com o ensino dos conceitos geométricos abordados na disciplina de Desenho Geométrico o que contribuiu ainda mais para o abandono da Geometria. Pavanello (1993) e Zuin (2002) consideram que esse abandono não foi total, uma vez que algumas escolas particulares continuaram a ensinar Geometria.

Zuin ainda afirma que na década de 1980 houve um movimento que reivindicou o retorno do Desenho Geométrico à Educação Básica, com isso algumas editoras publicaram livros de Desenho Geométrico, mas ainda assim nem todas as escolas voltaram a abordar as construções geométricas. Da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (6º e 7º, e 8º e 9º anos, respectivamente, do Ensino Fundamental de nove anos), Zuin (2002) pôde concluir que houve uma preocupação com o ensino da Geometria e mais especificamente com as construções geométricas, em virtude disso alguns livros didáticos trouxeram capítulos dedicados exclusivamente a esse tópico, mas:

> Entendemos, entretanto, que as recomendações dos PCN e os novos tópicos dedicados aos traçados geométricos nos textos didáticos, não são suficientes para mudar os conteúdos abordados em sala de aula, *lócus* comandado pelo professor. Este é quem determina tópicos, atividades e metodologias a serem seguidas (ZUIN, 2002, p.14).

Entendemos que a formação dos professores é muito importante para o ensino da Geometria e, também, do contexto colocado em questão pelos autores pesquisados, mais especificamente por Pavanello (1989) e Zuin (2002), compreendemos a problemática do ensino da Geometria e das construções geométricas no Brasil, quadro ainda presente nas escolas públicas. Muito embora, os autores não mencionem o Ensino Médio, podemos acreditar que a problemática do Ensino Fundamental se estenda também ao Ensino Médio, entretanto o foco e os esforços da nossa pesquisa estão voltados somente para o Ensino Fundamental.

Iremos fazer uma breve pesquisa sobre o ensino da Geometria por meio de *softwares* de Geometria Dinâmica, em razão da afirmação de Alves e Soares (2003):

> De todos os tópicos presentes nos currículos da matemática escolar, a geometria é o que tem experimentado as maiores e mais profundas transformações com a utilização da tecnologia informática; devido, principalmente, ao desenvolvimento de softwares específicos voltados para o seu processo de ensino-aprendizagem (ALVES e SOARES, 2003, P. 3)

Este trabalho foi organizado em mais quatro capítulos, além deste e das referências bibliográficas.

No segundo capítulo desta pesquisa abordamos o tema “Aprendizagem da Geometria” sob o ponto de vista, o pensamento e o que afirmam o casal Van Hiele (2011), Parzysz (2006), Balacheff (2005) e DeVilliers (2001), comentando e comparando as ideias e convicções de cada teórico para fundamentação teórica desta pesquisa.

No terceiro capítulo analisamos documentos oficias e legislações que versam sobre o tema em questão para conhecermos as ocorrências e alterações nos conteúdos da grade curricular da Educação Básica dos 3º e 4º ciclos, denominado atualmente como ciclo II do Ensino Fundamental.

No quarto capítulo apresentamos alguns *softwares* que são utilizados para o ensino da Geometria e do Desenho Geométrico, que recebem a nomenclatura de Geometria Dinâmica, comentando os aspectos positivos da sua utilização e as limitações apresentadas no processo de ensino aprendizagem dos tópicos em questão. Entendemos que é relevante essa abordagem, tendo em vista que cada vez mais se utilizam *softwares* de Geometria Dinâmica para se realizar as construções geométricas e se observar as propriedades dos objetos geométricos. Desta forma, pesquisaremos alguns *softwares* que podem ser utilizados para o ensino do Desenho Geométrico, suas características e analisaremos a validade do seu uso como ferramenta para este objetivo.

E, finalmente, o quinto capítulo que aborda nossas discussões e considerações finais às vistas das conclusões das pesquisas realizadas do tema em questão.

## 2 APRENDIZAGEM DA GEOMETRIA

O alto grau de conhecimento da Geometria das antigas civilizações egípcias é comprovado por documentos, mas é ainda mais evidenciado por suas construções como, por exemplo, as pirâmides que, sabidamente, demandam muito conhecimento para a edificação, além de servir como ferramenta para observar e prever os movimentos dos astros, e isso nos mostra como, desde muito tempo, essa ciência é desenvolvida.

A palavra Geometria tem origem grega dos termos *geo* que significa terra e *metria* que significa medida, assim uma tradução mais comum é “medida de terra” e surgiu da necessidade da divisão do território para a prática da agricultura. Há cerca de cinco mil anos os egípcios já eram capazes de marcar o território e suas áreas, o que era uma importante tarefa, pois através dessas áreas se determinava quanto de imposto cada proprietário deveria pagar.

O estudo da Geometria, segundo Guerato (2008), tem entre outros aspectos positivos auxiliar o aluno no desenvolvimento da criatividade que, com o estimulo do professor, busca novos caminhos para a solução de problemas, além de criar subsídios para que os alunos comuniquem suas ideias aprimorando a capacidade de comunicação.

Guerato (2008) ainda afirma a importância de o professor, no processo de ensino e aprendizagem, preocupar-se com a apresentação de exemplos e que estes também sejam fornecidos pelos alunos para que se evitem os erros de generalização e também se importe em não usar os exemplos com modelos únicos para que o discente não seja induzido a pensar que tal definição valha somente naquela situação específica. Exemplos que por vezes ocorrem são sobre o quadrado e o retângulo, pois nem sempre é dito ao aluno que todo quadrado também é um retângulo, mas nem todo retângulo também é um quadrado, outro exemplo para evitar erro de generalização é ao apresentar aos alunos o conceito de triângulo, o professor deve usar exemplos de triângulos diferentes entre si quanto aos lados e aos ângulos.

Mesmo verificando que o ensino da Matemática e da Geometria é muito positivo tendo em vista as habilidades e competências estimuladas nos alunos, nota-se um exagerado preconceito em relação à Matemática por parte dos mesmos que a veem como um gigante a ser vencido no processo de sua formação escolar e, de modo geral, maior preconceito ainda se registra em relação à Geometria, pois é o que afirma Guerato (2008) *“A Geometria, em geral é deixada para segundo plano no ensino da Matemática devido ao mito de que é a parte mais complicada”*, esse preconceito, segundo Guerato (2008), também se dá em virtude de que muitos alunos não obtêm o rendimento esperado alegando o rigor aplicado a essa disciplina pelos educadores, e Guerato (2008), na tentativa de mudar essa situação, em sua pesquisa procurou verificar novas possibilidades para ensinar a Geometria de forma que

esta tenha significado e sirva de instrumento para que o aluno entenda os aspectos do mundo real que dependam do conhecimento da Geometria.

## 2.1 Teoria de Van Hiele

Na teoria dos Van Hiele a progressão do processo de aprendizagem da Geometria é proposta por cinco níveis de compreensão dos conceitos geométricos. Essa teoria, segundo Pires, Curi e Campos (2000), foi criada por Pierre Van Hiele e sua esposa Dina Van Hiele Geldof pensando nas dificuldades apresentadas por seus alunos do curso secundário na Holanda.

Este modelo é composto por cinco níveis de aprendizagem em Geometria nesse modelo os alunos avançam ao próximo nível tendo em vista a experiência obtida nos níveis anteriores através de atividades adequadas que, para os autores, dependem mais de uma apropriada aprendizagem do que da maturação geométrica do aluno. De forma que cada nível de aprendizagem é definido por conexões entre os objetos de estudo e linguagem própria. Assim, asseguram os Van Hiele que, se for apresentado ao aluno uma proposta de aprendizagem em um nível mais elevado que não o imediatamente superior do que o já atingido por ele, não conseguirá compreender a proposta em questão.

Os cinco níveis propostos pelo modelo dos Van Hiele são hierárquicos entre si, então o aluno somente atingirá determinado nível de raciocínio se tiver compreendido as propostas dos níveis anteriores, que para Pires, Curi e Campos (2000) responde o porquê do impedimento da aprendizagem da Geometria:

> Esta pode ser uma explicação para as dificuldades apresentadas pelos alunos quando engajados num curso de Geometria (nível 3), sem a necessária vivência prévia das experiências nos níveis anteriores. (PIRES, CURI & CAMPOS, 2000, p. 33).

A seguir apresentamos os níveis de aprendizagem, suas características e exemplo de atividade de cada nível no modelo dos Van Hiele;

### 2.1.1 Primeiro nível - Reconhecimento

É caracterizado pela ciência do objeto geométrico, pela comparação e nomenclatura das figuras geométricas por suas aparências físicas. Como

exemplo de atividade têm a classificação de recortes de quadriláteros em grupos de quadrados, retângulos, paralelogramos, losangos e trapézios.

### 2.1.2 Segundo nível – Análise

É caracterizado pela capacidade do aluno em observar as figuras em termos de seus componentes, pelo reconhecimento de suas propriedades e pela apropriação dessas propriedades para a resolução de problemas. Como exemplo de atividade nesse nível de aprendizagem é a descrição de um quadrado por meio de suas propriedades: quatro lados congruentes, quatro ângulos retos, lados opostos congruentes e paralelos.

### 2.1.3 Terceiro nível – Percepção

Nível no qual o aluno já tem a ciência da necessidade de uma definição precisa, e de que uma propriedade pode decorrer de outra, por meio de argumentação informal e ordenação de classes de figuras geométricas. Como exemplo de atividade, podemos apresentar a descrição de um quadrado através de suas propriedades mínimas: quatro lados congruentes, quatro ângulos retos e o reconhecimento de que o quadrado também é um retângulo.

### 2.1.4 Quarto nível - Dedução

Caracterizado pelo domínio do processo dedutivo e das demonstrações, e o reconhecimento de condições necessárias e suficientes. Pode-se trabalhar, como atividade, a demonstração de propriedades dos triângulos e quadriláteros usando a congruência de triângulos.

### 2.1.5 Quinto nível - Rigor

Caracterizado pela capacidade e compreensão das demonstrações formais e estabelecimento formal de teoremas em diversos sistemas com competência para compará-los. Um exemplo de atividade é o estabelecimento e demonstração de teoremas geométricos a partir de um sistema de axiomas.

Preconiza ainda a teoria dos Van Hiele que a evolução do pensamento geométrico acontece de forma lenta desde os primeiros rudimentos até as formas dedutivas finais onde se articulam o intuitivo e o dedutivo.

Silva e Candido (s/d) sustentam que no modelo dos Van Hiele as características dos níveis de raciocínio são de suma importância para que haja um bom entendimento. As características são:

- Sequencialidade: em cada tema proposto o aluno deve passar por todos os níveis;

- Linguagem: para compreensão do raciocínio matemático o uso de termos adequados em cada nível auxilia os alunos na interpretação do tema proposto;

- Localidade dos níveis: o aluno pode estar em diferentes níveis com relação a tópicos diferentes da Geometria e;

- Continuidade dos níveis: os estudos de cada tema devem atingir o último nível passando por todos os níveis inferiores hierárquica e continuamente.

## 2.2 Teoria de Bernard Parzysz

Luis (2005) afirma que Parzysz apoiado na teoria dos Van Hiele propôs um modelo com quatro níveis no desenvolvimento do ensino da Geometria e assim como o modelo dos Van Hiele os níveis também são hierárquicos, porém separados em duas etapas: Geometria Não-Axiomática e Geometria Axiomática. A Geometria Não-Axiomática corresponde a uma Geometria onde os objetos geométricos são materializados e recebe o nome de Geometria Concreta que é apresentada nos níveis G0 e G1; e a Geometria Axiomática chamada de Teórica onde os objetos de estudos são conceituais, é exposta nos níveis G2 e G3, Luis (2005) afirma, ainda, que o modelo de Parzysz está apoiado em dois pilares, um da natureza físicas dos objetos em questão onde a física e a teoria são confrontadas e outro nos modos de validação onde a percepção e a lógica dedutiva se confrontam.

Apresentamos, a seguir, cada um dos quatro níveis do desenvolvimento geométrico e da aprendizagem da Geometria, segundo Parzysz, também destacados por Luis (2005) em sua pesquisa:

### 2.2.1 Nível G0 - Geometria Concreta

O estudo neste nível é considerado a realidade física, o concreto, onde os objetos são representações materiais dos entes geométricos e se privilegia o toque, o manuseio e o olhar nos objetos em questão proporcionando ao aluno condições para fazer as validações. Podemos propor como atividade, nesse nível, o reconhecimento, por uma criança, das formas geométricas contidas em objetos do cotidiano, tais como caixas diversas e outros objetos que podem ser até seus brinquedos.

### 2.2.2 Nível G1- Geometria Espaço-Gráfico

Neste nível a aprendizagem, diferentemente no nível G0, os objetos não são concretos, mas representações construídas no papel ou na tela de um computador, onde as percepções das propriedades dos objetos geométricos são verificadas por meio do olhar, neste nível a utilização de instrumentos como régua, compasso, transferidor e esquadro pode se relacionar às técnicas usadas para a resolução de exercícios. Um exemplo de atividade nesse nível seriam as construções realizadas nas aulas de Desenho Geométrico quer com régua e compasso, quer com o uso de um *software* de Geometria Dinâmica (estes *softwares* estão mais detalhados no capítulo 4 deste trabalho).

### 2.2.3 Nível G2 - Geometria Proto-axiomática

Neste nível, o estudo se apoia nas representações em papel ou na tela de um computador, assim como no nível G1, e as demonstrações dos teoremas são realizadas a partir das afirmações que os alunos aceitam de modo intuitivo, os objetos e as validações das afirmações são feitas da mesma forma que a Geometria axiomática, contudo, sem a necessidade de se explicar um sistema de axiomas. Essa técnica utilizada refere-se às figuras geométricas cuja existência é assegurada pelas definições, axiomas e propriedades que já são aceitas pelos alunos. Estão neste nível alunos que conseguem explicar o

porquê da validade de algumas propriedades geométricas, apoiados pela teoria relacionada com o assunto estudado.

### 2.2.4 Nível G3 - Geometria Axiomática

Neste nível o estudo está baseado na Geometria formal, onde os axiomas são completamente explicados e o aluno, nesse ponto, já está apto a conhecer e se localizar em diferentes sistemas de axiomas, bem como compará-los. Podemos relacionar a este nível de aprendizagem as demonstrações formais que geralmente são realizadas em cursos de Geometria nos cursos superiores.

Luis (2005) ainda afirma que a diferença, na teoria de Parzysz, do nível G2 em relação aos níveis G1 e G3 é que no nível G2 o estudo está voltado para a modelação do espaço físico de G1, e no nível G3 o estudo não faz nenhuma referência ao mundo real, físico ou concreto, isso quer dizer que no nível G2 a Geometria é trabalhada por meio de axiomas parcialmente implícitos e no nível G3 é uma Geometria formal.

Parzysz (2003, *apud* Campelo et al 2003, p. 3) introduziu em sua pesquisa uma tabela resumo com as etapas do desenvolvimento do pensamento geométrico segundo a teoria de Parzysz, como segue:

Tabela 1: Níveis de aprendizagem da Geometria segundo Parzysz (2003)

| | Geometrias não axiomáticas | | Geometrias axiomáticas | |
|---|---|---|---|---|
| Tipo de Geometria | Concreta* (G0) | Espaço-Gráfico (G1) | Proto-axiomática (G2) | Axiomática (G3) |
| Objetos | Físicos | | Teóricos | |
| Validações | Perceptivo-dedutivos | | Hipotético-dedutivos | |
| * G0 não uma geometria propriamente dita | | | | |

Neste quadro fica evidente como estão classificados os níveis de aprendizagem da Geometria G0, G1, G2 e G3, Concreta, Espaço-Gráfico, Proto-axiomática e Axiomática respectivamente, quanto ao tipo de Geometria, não-axiomática e axiomática e a natureza das suas validações, Peceptivo-dedutivos e Hipotético-dedutivos, e também quanto à natureza dos objetos, Físicos e Teóricos.

## 2.3 Teoria de Nicolas Balacheff

Segundo Luis (2005) Balacheff afirma que explicação, prova e demonstração se diferenciam entre si, para ele a explicação torna uma afirmação compreensível por meio de uma exposição oral, a prova é uma argumentação que oferece razões para tornar uma afirmação verdadeira e é aceita por um grupo de pessoas com interesse comum em um dado momento, e demonstração é uma prova aceita pela comunidade matemática. Atualmente prova é sinônimo de demonstração para a comunidade dos matemáticos, o que, segundo Deus (s/d), para Balacheff tratá-los assim pode oferecer problemas para o estudo do tema demonstração e por isso ele os diferencia.

A teoria de Balacheff, segundo Luis (2005), está dividida em quatro etapas de desenvolvimento das provas matemáticas, separadas em dois tipos, provas pragmáticas e prova intelectual, sendo que as três primeiras etapas estão inseridas nas provas pragmáticas e a quarta etapa na prova intelectual. Luis (2005) ainda afirma que para Balacheff a aprendizagem da prova matemática só pode ser alcançada mediante o percurso hierárquico destas quatro etapas, e Deus (s/d) em sua pesquisa afirma que para Balacheff os alunos, para compreenderem o significado e serem capazes de empreender uma demonstração, devem passar por esses dois tipos de provas, e também busca delimitar bem o que se trata de prova e o que se trata de demonstração.

Deus (s/d) assegura que Balacheff apresenta a prova como opção da possibilidade de, mesmo que após um longo processo, tratar o assunto demonstração.

As provas pragmáticas se fundamentam no que o aluno tem de conhecimento prático, isto é, nas ações que já foram realizadas por ele próprio como desenhos e habilidades na observação de objetos geométricos, e as provas intelectuais se apoiam nas formulações e conhecimentos das propriedades em questão. A evolução das provas pragmáticas para as provas intelectuais é indicada pelo aprimoramento dos meios de linguagem.

Na teoria de Balacheff que defende a aprendizagem da prova, sustenta Luis (2005) que as quatro etapas estão assim classificadas:

- 1. Empirismo ingênuo: nesta etapa o aluno consegue chegar à conclusão que a afirmação é verdadeira observando alguns casos.

- 2. Experiência crucial: é aquela em que o aluno se utiliza de um exemplo com certas características para investigar sua validade para um caso específico e ocorrendo a comprovação da validade conclui-se seu caráter geral.

- 3. Exemplo genérico: é aquele em que o aluno faz a validação de uma afirmação realizando operações e transformações de um objeto, representante expressivo de uma categoria, com propriedades que lhe são características e uma estrutura significativa, de forma que a veracidade do problema em questão se torne visível.

- 4. Experiência mental: nesta etapa o aluno faz a validação de uma afirmação com uma linguagem mais difícil e uma construção cognitiva mais complexa, sem a utilização de casos particulares.

## 2.4 Teoria de Michael De Villiers

De Villiers (2001) comenta em sua pesquisa sobre a dificuldade que os alunos têm para compreender a necessidade de demonstração que, segundo ele, é verificada em toda pesquisa em educação, se apresentando como um grande problema no ensino da demonstração. Freudenthal (1958, *apud* De Villiers 2001, p. 31) diz que o problema dos alunos em relação à demonstração não deve ser atribuído apenas ao fato de os alunos terem um desenvolvimento cognitivo lento, mas também ao fato de eles não entenderem a função da demonstração, pois pesquisas recentes mostram que crianças mesmo sendo muito novas são capazes de realizar raciocínios lógicos em situações reais e com significado para elas. Mas, sobretudo, o problema maior está na motivação que a função da demonstração exerce sobre os alunos.

Para De Villiers uma questão se faz necessária, “Que funções têm a demonstração na própria Matemática que podem ser utilizadas na sala de aula

para torna-la mais significativa para os alunos?". Diante desta questão ele discute as funções da demonstração, que usualmente foi vista somente como ferramenta para verificação da validade das afirmações matemáticas e com a ideia principal de remover dúvida pessoal ou de pessoas céticas (desconfiadas).

Kline (1973, *apud* De Villiers 2001, p. 31) afirma que uma demonstração só tem significado para o aluno quando responde às suas dúvidas e prova o que não é óbvio, e para Hanna (1989, *apud* De Villiers 2001, p. 31) afirma que "Uma demonstração é um argumento necessário para validar uma afirmação...", e também sustenta Volmink (1990, *apud* De Villiers 2001, p. 31) que a demonstração tem a função de convencer pessoas, incluindo nós mesmos, podendo encará-la como argumento suficiente para o convencimento.

Além das funções de validar e convencer, Freudenthal (1973, *apud* De Villiers 2001, p. 32) registra que a demonstração ainda tem a função de duvidar do rigor dedutivo sob o ponto de vista da demonstração como processo de verificação.

Diante da discussão sobre as funções da demonstração De Villiers (2001) apresenta sua teoria, observando que não defende nem como única, nem como completa, caracterizada pelas etapas a seguir, considerando-a útil relativo à função da demonstração, salientando que a ordem apresentada não significa ordem de importância:

- A função da demonstração como processo de **verificação**: é o convencimento da validade de uma conjectura, a convicção é um pré-requisito para a demonstração, pois sem a confiança dessa validade dificilmente teríamos coragem para empreender a demonstração, segundo Polya (1954, *apud* De Villiers 2001, p. 32).

- A função da demonstração como processo de **explicação**: é a confirmação, pelo aluno, da validação da conjectura por meio do método de verificações quase-empíricas como construções, medições rigorosas, substituição numérica entre outras.
- A função da demonstração como processo de **sistematização**: é a demonstração empreendida pelo aluno por meio de um sistema dedutivo

de axiomas, definições e teoremas obtendo um conjunto de resultados conhecidos com o objetivo principal de organizar as afirmações, que já sabidamente verdadeiras e que não são logicamente relacionadas, e não verificar se são realmente verdadeiras.

- A função da demonstração como processo de **descoberta**: nessa o aluno faz a descoberta dos teoremas por meio da intuição e de métodos quase-empíricos antes de serem verificados através de demonstrações.

- A função da demonstração como meio de **comunicação**: é aquela em que o aluno interage com o professor e com outros alunos através das demonstrações matemáticas.

- A função da demonstração como **desafio intelectual**: é a demonstração para se testar diante de um desafio. Nessa função o aluno cria um campo de teste para a energia intelectual e engenho matemático.

Observamos que nestas teorias a questão da evolução do conhecimento matemático registra-se em etapas ou níveis hierárquicos entre si, com exceção do modelo de De Villiers, que defendem que a passagem pelos níveis ou etapas anteriores deve ser seguida para que se atinja a maturação do conhecimento matemático. Notamos também que as teorias de Van Hiele e Parzysz estão voltadas para o ensino da Geometria enquanto as de Balacheff e De Villiers para o ensino da Matemática de modo geral.
No capítulo a seguir analisaremos os documentos oficiais e a legislação que regem e normatizam os sistemas de educação sempre com o foco no Ensino Fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos com esse trabalho contribuir para a melhoria da formação acadêmica dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática e também a todos que se interessem e venham ler esta pesquisa e se informar a respeito dos acontecimentos referentes à disciplina Desenho Geométrico.

O maior desafio desse trabalho foi constatar a desvalorização que a disciplina de Desenho Geométrico na Educação Básica vem sofrendo ao longo do tempo o que se apresentou durante as pesquisas os documentos oficiais e aos textos de autores que abordam o assunto. Pudemos observar que foi, não só a desvalorização, mas também o descaso com essa disciplina e, consequentemente, com a Geometria. Uma das causas dessa desvalorização está ligada, infelizmente, à formação do professor de Matemática que não tem o preparo necessário e adequado para ministrar as aulas, não só de Desenho Geométrico, mas principalmente de Geometria, pois a cada autor pesquisado, a cada trabalho lido, a cada pesquisa publicada no assunto verificamos que os professores não estão preparados para trabalharem esse tópico de forma satisfatória, logo, além dos outros fatores que impedem o ensino do Desenho Geométrico sempre esbarramos, também, na questão da má formação do professor de Matemática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, George de Souza; SOARES, Adriana Benevides - **Geometria Dinâmica: um estudo de seus recursos, potencialidades e limitações através do software *Tabulae* –** Workshop em Informática na Educação-versão 2003. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2003.

BORBA, Marcelo. **A Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática** – Anais da 27ª reunião anual da Anped. Caxambu. MG. 2004.

BRANDÃO, Leônidas de Oliveira; ISOTANI, Seiji. **Uma ferramenta para ensino de Geometria Dinâmica na Internet: iGeom –** IX Workshop de Informática na Escola – WIE. Instituto de Matemática e Estatística – Universidade de São Paulo. 2003

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática - 3˚ e 4˚ ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf - Acesso em: 15/10/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 9.994, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPELO, Nadir do Carmo Silva; MURACA, Fernando Spadini; PRADO, Maria Elisabette Brisola; COSTA, Niele Meneguelo Lobo. **Ensino de Geometria e Formação de Professores da Educação Básica: discutindo um quadro teórico.** X Encontro Nacional de Educação Matemática-Educação Matemática, Cultura e Diversidade. SBEM. Bahia. 2010.

DE VILLIERS, Michael. **Papel e funções da demonstração no trabalho com o *Sketchpad*.** Revista Educação Matemática nº 63. Maio/Junho 2001.

DEUS, Karine Angélica de, **Demonstração na matemática escolar e acadêmica: especificidades e semelhanças**. Recorte de uma pesquisa de mestrado. UFSCAR. SP

ETCHEVERRIA, Teresa Cristina; MENEZES, Valter Mendonça; SANTOS, Ricardo de Jesus. **O que pensam os professores das escolas da rede publica do estado de Itabaiana sobre o ensino de Geometria**. XI ENEM, Curitiba. PR. 2013.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática. Coleção Formação de Professores**. Autores Associados. Campinas. 2006.

GEOGEBRA, **Programa**. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/GeoGebra - Acessado em 02/11/2013.

GUERATO, Elisabete Terezinha – **Dificuldades e possibilidades no ensino da Geometria na EJA** – Monografia para obtenção do título de especialista. CEFET-SP. São Paulo. 2008.

HERMESMEYER, Luciana - **O *CABRI GÉOMÈTRE II* COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE GEOMETRIA EM TURMAS DE OITAVA SÉRIE –** Monografia para obtenção do grau de Licenciatura em Matemática. Universidade Federal de Santa Cantarina. 2005.

IGEOM, **Programa**. Disponível em: http://www.ei.sanken.osaka-u.ac.jp/~isotani/mestrado/html/node22.html - Acessado em 02/11/2013.

ISOTANI, Seiji – **Desenvolvimento de ferramentas no iGeom: utilizando a geometria dinâmica no ensino presencial e a distância** – Dissertação para obtenção do título de Mestre em Ciência da Computação. USP-SP. São Paulo. 2005.

JESUS, Erika Silva - **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COM CABRI-GÉOMÈTRE NA 7ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL** – Disponível em:

www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ErikaSilvadeJesus.pdf - Acesso em 10 set 2015.

KOPKE, Regina Coeli Moraes. **O Retorno do desenho nas escolas: revendo e discutindo, 13 anos depois**. GRAPHICA. Curitiba. PR 2007. Disponível em: http://www.degraf.ufpr.br/artigos_graphica/ORETORNODODESENHO.pdf. Acesso em 24 out 2013.

LOPES, Jéssica Gonçalves; SIMIÃO, Lucélio Ferreira. **Geogebra e Teoria de Van Hiele: O Ensino de Geometria por intermédio do uso de um *software* de Geometria Dinâmica**. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Dourados. MS. 2011.

LORENZATO, Sergio. **Por que não ensinar geometria?** A Educação Matemática em Revista, nº 4, 1995.

LORENZATO, Sérgio. **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Coleção Formação de Professores.

LUIS, Silviane Rigolon – **Concepção de uma seqüência de ensino para o estudo da semelhança: do empírico ao dedutivo**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. PUCSP. São Paulo. 2005.

NASCIMENTO, Roberto Alcarria. **Desenho Geométrico sob o enfoque da geração e organização da forma**. São Paulo. Bauru. 2000.

NÓBRIGA, Jorge Cássio Cosa; ARAUJO, Luís Cláudio Lopes de. **Aprendendo matemática com o GeoGebra**. Editora Exato. São Paulo. 2010.

PARZYSZ, Bernard. **A Geometria no Ensino Secundário e na Formação de Professores para as séries iniciais: Do que se trata?**. Departamento de Matemática. Universidade de Palermo. Itália. 2006.

PAVANELLO, Regina Maria. **O Abandono do Ensino de Geometria: Uma Visão Histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. SP. 1989.

PAVANELLO, Regina Maria. **O Abandono do Ensino da Geometria no Brasil: causas e consequências**. Revista Zetetiké, Ano 1, número 1. UNICAMP. Campinas. SP. 1993.

PENTEADO, Miriam Godoy; PINTO, Renan Mercuri - **O USO DE *SOFTWARE* DE GEOMETRIA DINÂMICA: DE PESQUISAS ACADÊMICAS PARA SALA DE AULA –** Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade Salvador – BA, 7 a 9 de Julho de 2010.

Resource Center. The Skatchpad Story. Disponível em: http://www.dynamicgeometry.com/General_Resources/The_Sketchpad_Story.html - Acesso em 20 nov 2015

PIRES, Célia Maria Carolino; CURU, Edda; CAMPOS, Tania Maria Mendonça. **Espaço & Forma: a construção de noções geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental**. PROEM Editora. São Paulo. 2000.

RAYMUNDO, Márcia Fonseca Soutello Moreira – **CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS. Investigando a importância do ensino de Desenho Geométrico nos anos finais do Ensino Fundamental –** Monografia para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática. Universidade Severino Sombra. Vassouras. 2010.

RESENDE, Eliane Quelho Frota; RODRIGUES, Claudina Izepe. **Cabri-Géomètre & A Geometria Plana**. 2ª Edição. São Paulo: Editora da Unicamp, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 1º grau**. São Paulo. SE/CENP. 1988.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 1º grau**. São Paulo. SE/CENP. 1991.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 1º grau**. São Paulo. SE/CENP. 1997.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias**. Secretaria da Educação: coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. São Paulo. SEE, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **GUIAS CURRICULARES PROPOSTOS PARA AS MATÉRIAS DO NÚCLEO COMUM DO ENSINO DO 1º GRAU**. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Professor Laerte Ramos de Carvalho. São Paulo. SE, 1975.

SILVA, Anabela; MARTINS, Susana. **Falar de Matemática hoje é ...** Millenium – Revista do ISPV: Instituto Superior Politécnico de Viseu, nº 20. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/20_ect5.htm. Acesso em 05 nov. 2015.

SILVA, Luciana; CANDIDO, Cláudia. **Modelo de aprendizagem do casal Van Hiele**. Universidade de São Paulo. SP. s/d.

SILVEIRA, Branca – Revista Educação Matemática nº 68 – Maio/Junho 2002.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **O ensino das construções geométricas nos parâmetros curriculares**. Reunião Anual da ANPED nº 23, Caxambu, 2000.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino de Construções Geométricas, entre outras considerações.** Reunião Anual da ANPED nº 25, Grupo de Trabalho 19 – Educação Matemática. PUC-MG. MG. 2002.

# A ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Regina Marques Cordeiro Pedra

**RESUMO**

Com a inclusão da lei 10.639 de 2003 no currículo da Educação Básica brasileira foi um marco para a história do ensino nacional, pois a diversidade cultural ocupou um espaço que a muito tempo lhe tinha sido negado. Momento esse que se buscou valorizar a história e cultura dos povos negros e seus afrodescendentes. Diante desse cenário o tema: “A abordagem da cultura Afro-brasileira nos livros didáticos de artes”, tem como ponto de investigação de que forma os livros didáticos de artes do ensino fundamental I propõe trabalhar com a temática “Cultura Afro-brasileira” e como ela é representada. Esse estudo tem como meta analisar e interpretar a proposta de trabalho dos livros didáticos de artes do ensino fundamental I sobre a temática: Cultura Afro-brasileira, nas diferentes linguagens artísticas. Para a coleta de dados foi feita uma revisão bibliográfica de livros, leis, artigos sobre o tema em questão e a elaboração de um roteiro para análise dos livros didáticos. Os resultados da pesquisa demonstraram que está inclusão nos currículos da temática cultura afro-brasileira favorece a aprendizagem sobre o respeito para com a diversidade cultural, no entanto ainda permanece como um desafio transpor as barreiras impostas entre a teoria e a prática, diferentes grupos sociais e as políticas.

**Palavras-chaves:** Arte, Cultura afro-brasileira e Identidade.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade abordar a temática referente à cultura Afro-brasileira em sua interpretação e representação nos livros didáticos em artes para o ensino fundamental I, enaltecendo a formação dessa cultura, os elementos que a constitui e a contribuição para o ensino de artes, destacando as diferentes manifestações artísticas que dela se origina.

Essa proposta de pesquisa tem como fundamento compreender os valores, a forma como são representados os elementos constituintes da cultura Afro-brasileira e a intencionalidade das atividades em artes para as turmas do ensino fundamenta l, refletindo sobre a abordagem do tema e os objetivos a serem alcançados com esse trabalho didático.

Para se realizar esse estudo, se utilizará de um levantamento histórico da Arte no Brasil; como se constituiu a cultura Afro-brasileira e suas diferentes linguagens artísticas, analisando os marcos legais que a institui como conteúdo obrigatório e como os livros didáticos em artes para o ensino fundamental l abordam essa temática em suas atividades.

A pesquisa é pautada em um estudo bibliográfico, de caráter qualitativo, utilizando-se de uma análise, interpretação dos materiais em estudo com o recurso de um roteiro de análise dos livros didáticos, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de Artes e do Guia de Livros Didáticos, buscando compreender nas propostas didáticas a visão e os valores dessa cultura a ser transmitida.

### 1.1. Justificativa

Esse estudo se destina aos professores e demais interessados no tema: ‘A abordagem da cultura afro-brasileira nos livros didáticos de Artes do Ensino Fundamental l’, permitindo-lhes refletir sobre essa questão, fazendo-os perceber como foi crucial a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo de artes e o impacto que trouxe para o ensino após muitos anos de obscuridade dessa cultura nos currículos escolares.

Ao escolher um livro didático como recurso nas aulas de artes, faz-se necessário conhecer previamente a abordagem que muitos deles adotam, principalmente se estão de acordo com as normas estabelecidas. Nesse sentido, buscou-se com esse trabalho analisar três livros didáticos em artes de anos diferentes para saber como lidam com a questão da cultura afro-brasileira, elemento formado da cultura e identidade do povo brasileiro.

A ideia de buscar uma análise em relação a cultura afro-brasileira nos livros didáticos de artes, ocorreu em virtude de procurar saber melhor a

trajetória de inserção desse tema nos conteúdos escolares e o difícil reconhecimento que foi para que isso acontecesse de fato.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.11), “Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira”.

Nesse sentido falar no currículo de uma cultura que ha muito tempo teve o seu direito negado é resgatar além da história as contribuições que trouxeram para o Brasil, levar a consciência que somos todos cidadãos de uma nação que precisa valorizar a todos independente da cor, gênero, religião, crença política, promover uma educação que emancipe e de fato eduque.

A aprendizagem de artes não se restringe apenas a uma produção artística feita pelos educandos, mas é uma possibilidade de conquista do significado do que fazem, através do desenvolvimento da perspectiva estética, que vai sendo trabalhada com as diferentes fenômenos e linguagens artística, vistos como um objeto de culturas que possuem uma história e por isso tem o seu valor (Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, 1997).

Podemos entender que o ensino de artes precisa dialogar com diferentes culturas, propiciar um aprendizado que contribua para a formação do indivíduo, no qual ele possa identificar na cultura afro-brasileira traços de sua identidade, de seu modo de ser, agir, se vestir, suas preferências e não tentando negar suas origens e se sentindo inferior por conta disso.

## 2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Tema: A abordagem da cultura Afro-brasileira nos livros didáticos de artes.

Problema: De que forma os livros didáticos de artes do ensino fundamental I propõe trabalhar com a temática “Cultura Afro-brasileira” e como ela é representada?

- ✓ **Objetivo Geral**

Analisar e interpretar a proposta de trabalho dos livros didáticos de artes do ensino fundamental I sobre a temática: Cultura Afro-brasileira, nas diferentes linguagens artísticas.

- ✓ **Objetivo Específico**

Compreender os encaminhamentos de atividades sugeridos pelo livro didático com a temática da Cultura Afro-brasileira para o ensino fundamental I.

Analisar as abordagens dos autores dos livros didáticos em relação às publicações legais, artigos, trabalhos acadêmicos, publicadas em relação ao tema Cultura Afro- brasileiras.

## 3 METODOLOGIA

O procedimento para a coleta e análise dos dados foi o roteiro, baseado em questões do documento guia de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2016, que apresenta relevância na busca de um livro que atenda as necessidades educativas e esteja de acordo com os objetivos do ciclo e da disciplina de artes.

No guia é sugerido se atentar aos seguintes critérios para a avaliação de um livro didático, dentre os abordados no documento, segue alguns:

1 - Promove a aprendizagem da Arte em seus vários campos artísticos de forma equilibrada;

2 - Promove o respeito à diversidade cultural dos (as) alunos (as);

3 - Propõe diversidade de atividades que contemplam as várias modalidades artísticas: Artes Audiovisuais e Visuais, Dança, Música e Teatro;

4 - Resgata a produção artístico-cultural de épocas passadas;

10 - Abrange a diversidade de manifestações culturais e seus registros;

11 - Oferece referências para o ensino/aprendizagem da Arte, especialmente em suas expressões e manifestações regionais, de forma diversificada;

(PNLD, 2016, p.13 e 14).

Três livros didáticos de diferentes edições foram utilizados para compor essa pesquisa, sendo eles do ensino fundamental, mais precisamente de turmas referentes a 4° e 5° anos, cada um apresenta uma proposta diversificada nas linguagens que apresenta de artes, o primeiro tem como título: Educação Artística: Reviver Nossa Arte do ano de 1993; A Arte de fazer arte do ano de 2004 e Artes ensino fundamental I do ano de 2014.

Optou-se por realizar essa análise dos livros didáticos pensando no uso deles em sala como sendo uma das ferramentas de planejamento que o professor utiliza em suas aulas, por isso é importante para o educador estar consciente do material que faz uso e questionar se realmente ele atende as exigências das normativas.

Dessa forma, o material didático é um suporte para a aprendizagem e a aquisição de conhecimento dos educandos, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes ( PCN de Artes, 1997 ) vai nos dizer que os critérios para a seleção dos conteúdos de artes leva em consideração os três eixos: produção, fruição e reflexão; como também as áreas de domínios das artes: e Artes Visuais, Música, Teatro e Dança; considerando se o que é abordado

esta de acordo com capacidade de aprendizagem do público alvo que se pretende atingir; valoriza os conteúdos básicos de artes necessários para a formação do cidadão e das diferentes manifestações culturais de diferentes épocas.

Essa pesquisa tem características teóricas, faz-se uso de uma revisão bibliográfica com a consulta de revistas, artigos periódicos, livros, leis e enciclopédias para investigar o tema Cultura Afro-brasileira, tendo também como recurso metodológico a análise dos livros didático por roteiro, afim de identificar as possibilidades de trabalho com essa questão ou mesmo verificar a ausência em sua abordagem pedagógica.

> A pesquisa teórica tem por objetivo ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar sistemas e modelos teóricos, relacionar e enfeixar hipóteses numa visão mais unitária do universo e gerar novas hipóteses por força de dedução lógica. Exige síntese e reflexão. (OLIVEIRA, 1997, p. 123)

Ao avaliar os livros didáticos, é possível notificar falhas no seu conteúdo, podendo ser na apresentação dos assuntos, nas atividades propostas, nos conceitos ou até mesmo na realidade abordada. Por isso faz se necessário avaliar o mesmo antes de utilizá-lo, notificando-se dos métodos por ele utilizado e a forma como trabalha determinados conceitos.

Segue o roteiro que foi utilizado para a realização dessa pesquisa, as questões foram baseadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de Artes e o Plano Nacional do Livro Didático, como também da reflexão dos referenciais teóricos aqui citados.

1. **Roteiro de análise dos livros didáticos em artes:**

Identificação do livro

Título

Autores

Público

Alvo

Ano de publicação

2. **Distribuição das diferentes linguagens em artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.**

Todas as áreas são tratadas no

livro? Qual área recebe maior

ênfase?

Qual área recebe menor ênfase?

3. **Questões norteadoras.**

Como o tema da cultura Afro-brasileira é abordado nos conteúdos das unidades do livro didático?

Promove uma aprendizagem que contribui para o conhecimento da cultura afro- brasileira?

Há uma relação entre os conteúdos aprendidos e a vida prática do estudante, incentivando-os a relacionar os conhecimentos adquiridos com o tema Africanidade?

## 4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Identificação do livro

Título: Educação Artística Reviver Nossa Arte: expressão plástica e arte brasileira.

Autores: Thelma Vasconcellos e Leonardo

Nogueira. Público Alvo: Ensino de 1° e 2°grau

Ano de publicação: 1993

Distribuição das diferentes linguagens em artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Todas as áreas são tratadas no livro?

O livro em análise aborda em suas unidades questões referentes as formações expressivas realizadas utilizando-se de técnicas de produção que manipulam materiais para construir formas e imagens que revelem uma concepção estética e poética em um dado momento histórico, fazendo uso de obras de artistas clássicos consagrados. No entanto, deixa de apresentar os demais conteúdos relacionados a artes, como as linguagens da dança, música e teatro, dando um maior enfoque a produção através das técnicas de desenho, atividades artísticas envolvendo conhecimentos geométricos, colagem e decorações.

Qual área recebe maior ênfase?

Artes Visuais e técnicas de desenho e

pintura. Qual área recebe menor ou

nenhuma ênfase?

Não se observa nos conteúdos as demais formas expressivas da arte, como: dança, música e teatro.

Questões norteadoras

Como o tema da cultura Afro-brasileira é abordado nos conteúdos das unidades do livro didático?

O livro trabalha em si com técnicas e apresenta obras de dois artistas importantes na história da cultura brasileira: Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho, detalhes de figuras de “Caminho para o Calvário”, “A prisão de Jesus, Congonhas do Campo-MG e o artista popular Heitor dos Prazeres-Roda de Samba, óleo sobre madeira, sem fazer menção ao contexto de época dos artistas e a relação dessas obras de artes com a cultura afro-brasileira.

O livro data do ano de 1993, época em que se vigorava a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, no Art. 7 que colocava o ensino de artes não como disciplina, mas como uma “atividade diferenciada” com o nome de Educação Artística.

> Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus.

De acordo com a autora Ana Mae Barbosa (2015), lei n. 5692 do ano de 1971 era atrelada a técnica, a formação do professor em dois anos não lhe permitia um conhecimento adequado para lecionar as várias linguagens artísticas, o que propiciou o fracasso do ensino de artes, foi uma fase cercada de lutas políticas e reivindicações da classe docente.

Analisando a trajetória do currículo de artes no Brasil e com a instituição da obrigatoriedade da Educação Artística foi um avanço na escola, pensando no sentido de ter oportunizado uma atenção maior em relação a formação do indivíduo. No entanto, estava longe de ser o ensino desejável, os efeitos dessa educação foram contraditórios em muitos aspectos, não havia professores habilitados para o domínio de várias linguagens que deveria ser incluída no conjunto de atividades artísticas. Dessa maneira o retrato educacional nesse período era de insatisfação e dificuldades em alinhar o currículo de artes com a teoria e a prática atrelada com realidade (Histórico do ensino de artes no Brasil e perspectiva online, 26/01/2016).

Notamos ausência do tema afro-brasileira na linguagem tratada pelo livro, ou seja, o contexto desse período educacional preservava ideias conservadoras e muitas delas estereótipos da nossa raiz africana.

Muito dos conteúdos de artes antes da LDB 9394/96 estavam presos a forma de Desenhos Geométricos, Desenhos Pedagógicos, Desenhos de Natural representava uma funcionalidade do fazer artístico e não abrangia a

necessidade de uma experiência criativa em artes, os trabalhos visam em sua maioria uma aplicação imediata para o mundo do trabalho (Histórico do ensino de artes no Brasil e perspectiva online, 26/01/2016).

Nesse sentido, percebemos que não se propõem um trabalho pensando na valorização dos elementos da nossa cultura herdada dos povos africanas, e sim um ensino moldado a um sistema educacional que priorizava mais o fazer do que o ser.

Promove uma aprendizagem que contribui para o conhecimento da cultura afro- brasileira?

Nota-se que o livro aborda o trabalho com as datas comemorativas, na unidade: “Temas do folclore brasileiro”, enfatizando as lendas de origem indígena sem fazer menção as lendas e costumes da cultura afro-brasileira, tratando o tema de uma forma simplista e pouco atrativa.

Segundo Freire (2002, p. 41-43), “Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural”. Por isso, se faz necessário que os conteúdos ensinados se voltem para o que de histórico herdamos a fim valorizar nossa cultura e fazer com que os educandos aprendam sobre o seu passado e possam saber conviver com as diferenças que englobam nossa cultura.

Dessa forma, ao não fazer referência a cultura afro-brasileira o livro deixa de contribuir para a construção do conhecimento do nosso patrimônio histórico cultural, donde se originou de diversas culturas: europeia, indígena e africana.

Há uma relação entre os conteúdos aprendidos e a vida prática do estudante, incentivando-os a relacionar os conhecimentos adquiridos com o tema Africanidade?

Não se observou durante a análise nenhum levantamento teórico relacionado ao tema Africanidade que pudesse sugerir uma atividade prática com relação as contribuições dessa cultura para a nossa sociedade.

Ao longo dos anos o conceito de Arte sofreu alterações e ampliou o

seu significado, o ensino de artes passou a não ser mais atividade dirigida na maior parte do tempo e sim o falar sobre a arte, contextualizar as imagens com lembranças e fatos vividos, ver a arte de maneira mais ampla, integrar as mídias e considerar o multiculturalismo em seus diferentes contextos (BARBOSA, 2015).

Nesse sentido vemos um livro embasado em conceitos primitivos do fazer artístico, faltando-lhe a abordagem da perspectiva interdisciplinar, das produções artístico cultural contextualizando-as com s história e uma melhor adequação das atividades com as práticas sociais.

Identificação do livro

Título: A Arte de fazer

Arte

Autores: Denise Akel Haddad e Dulce Gonçalves

Morbin Público Alvo: Ensino Fundamental I

Ano de publicação: 2004

Distribuição das diferentes linguagens em artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Todas as áreas são tratadas no livro?

Neste livro a abordagem maior é para a área de Artes Visuais, no entanto, propõem atividades utilizando-se da linguagem teatral, de outras áreas do conhecimento como Língua Portuguesa e recomenda o uso das mídias digitais como ferramenta de aprendizagem nos conteúdos trabalhados.

É um livro que pertence ao século XXI, onde se verifica o impacto da nova LDB 9394/96 no que se refere ao tratamento dado as diferentes linguagens expressivas, trazendo referências da vida e obra dos autores utilizados nas atividades, como também os contextualizando com os movimentos da arte.

Das propostas pedagógicas que vem sendo vigoradas na educação

brasileira, principalmente as oriundas do início do século XXI, ganham maior destaque as que têm procurado contemplar questões relacionadas com a educação estética, estética do cotidiano, procurando ainda encaminhamentos pedagógicos que estejam em acordo com o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica, interferindo dessa forma numa melhor qualidade para o ensino de artes (Histórico do ensino de artes no Brasil e perspectiva online, 26/01/2016).

Pode se dizer que o livro mostrou se preocupar com questões importantes para o ensino de artes, necessitando ampliar os direcionamentos para outras linguagens, diversificando com isso as atividades.

Qual área recebe maior ênfase?

Artes Visuais e técnicas de desenho e

pintura. Qual área recebe menor ou

nenhuma ênfase?

Se observa pouca ênfase nos conteúdos das demais formas expressivas da arte, como: dança, música e teatro.

Questões norteadoras

Como o tema da cultura Afro-brasileira é abordado nos conteúdos das unidades do livro didático?

Verificou-se uma abordagem da unidade Folclore um destaque para as tradições culturais, incluindo alguns elementos da cultura afro-brasileira, tanto nas esculturas, tendo como estudo as obras do artista Descordeis Maximiliano dos Santos, mais conhecido como: Didi; danças de diversas regiões do Brasil, artesanato e a culinária baiana.

A abordagem do tema se deu de maneira superficial no contexto teórico, porém com um direcionamento diversificado para as atividades, seguindo uma metodologia que prioriza a pesquisa, o diálogo com outras disciplinas na proposta de uma sala temática sobre o folclore e a utilização da linguagem cênica para a representação de histórias, lendas, desfile, etc.

que compõem o universo do folclore brasileiro.

Como podemos observar ouve uma mudança na proposta de trabalho dos livros didáticos com a inclusão da lei 10.639/2003 que incluiu o estudo da cultura africana e afro-brasileira, essa lei foi constituída num momento de muitas reivindicações dos grupos negros e de militantes da questão étnico-racial, dando-nos a entender que essa alteração no currículo não significou apenas um acréscimo nos temas a serem estudados, mas uma conquista política.

> O fato de deslocar a força de significado da presença dos negros no Brasil de uma noção de submissão, liberta pela mão áurea dos brancos, para uma perspectiva de heroicidade, resistência e potencialidade, já altera bastante a forma de se entender e tratar deste fenômeno que é a negritude no Brasil. Com isso, o material didático, na aprendizagem das questões étnico-raciais, deve ter o papel de ajudar o educador a levar aos educandos os princípios de fortalecimento da identidade e dos direitos, o contexto histórico da diversidade, a consciência política e as práticas de ações de combate ao racismo e às discriminações, podendo formar honestos cidadãos (SANTOS, A Questão Étnico-racial nas escolas online, 27/01/2016).

Com isso, reconhecemos que houve avanços no currículo, enaltecendo aspectos positivos e ao mesmo tempo negativos no modo como se instrumentaliza o conteúdo para ser ensinado, pois pode haver equívocos na hora de interpretar as imagens dos negros, tratar de sua cultura e abordar sua história sem colocar um dado do senso comum, um preconceito que muitas vezes nem se percebe, dessa forma, pode se dizer que ainda não chegamos onde gostaríamos, porém, um passo importante já foi dado.

Promove uma aprendizagem que contribui para o conhecimento da cultura afro- brasileira?

Apresenta um conteúdo que retrata aspectos da cultura afro-brasileira, porém ainda é pequeno e limitado a uma temática, faltando uma inter-relação maior com outras linguagens do campo expressivo e até mesmo de outras disciplinas.

Há uma relação entre os conteúdos aprendidos e a vida prática do estudante, incentivando-os a relacionar os conhecimentos adquiridos com o tema Africanidade?

O que se observou mais no estudo de análise foi um reconhecimento dos elementos de nossa cultura com as respectivas origens, nesse caso a cultura afro- brasileira, dando uma atenção especial as danças regionais, a culinária e as esculturas, utilizando de recursos como a pesquisa, jogos teatrais e as tecnologias.

Identificação do livro Título: Arte

Autores: Eliana Pougy Público Alvo: Estudantes do 4° e 5° ano do ensino fundamental Ano de publicação: 2015
Distribuição das diferentes linguagens em artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Todas as áreas são tratadas no livro?

O livro apresenta uma proposta didática relacionando os elementos da linguagem artística com os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, procurando estimular a percepção dos estudantes para o universo que compõe o mundo da arte.

Verificou-se uma coerência em relação ao que se explicita nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o que é aplicado no livro, o livro estabelece um trabalho baseado em uma abordagem triangular: Ler, Fazer e o contextualizar, proposta desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (2015, p. 22):

> Da ideia de que Arte não é somente a autoexpressão, como fora cultivada no período anterior, surge a Abordagem Triangular, apontando para a necessidade

> de atuar fazendo Arte; lendo imagens e objetos ou o campo de sentido da Arte; e contextualizando o que se vê, o que se faz, o que se interpreta.

Observa-se que a classificação dos conteúdos está adequada; apresenta maior ênfase as manifestações culturais contemporâneas, tem uma linguagem adequada para a faixa etária, sugere atividades que valorizam os aspectos do desenvolvimento da criança, como a ludicidade, a interação e a imaginação.

Qual área recebe maior ênfase?

O livro possibilita um trabalho que contempla as diferentes linguagens artísticas de maneira a ampliar o repertório do educando com as inúmeras atividades diversificadas e que se relacionam.Qual área recebe menor ou nenhuma ênfase? Todas as linguagens recebem proposta de trabalho interdisciplinar. Questões norteadoras

Como o tema da cultura Afro-brasileira é abordado nos conteúdos das unidades do livro didático?

O livro propõe atividades diversificadas para trabalhar essa temática, com jogos teatrais, narrativas orais, criação e contação de histórias de mitos africanos, registro de vídeo das atividades, música, dança, dentre outras.

Com a implementação da nova LDB 9394/96, os conteúdos a serem trabalhados da cultura africana, recebem uma abordagem contextualizada e menos superficial, cumprindo com isso os objetivos que são apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana (2004, p. 17): “provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem [...]”.

O livro está de acordo com o que se pede nas normativas, permitindo um debate sobre a questão da cultura afro-brasileira em diferentes atividades

relacionadas com identidade e cultura do povo brasileiro.

Promove uma aprendizagem que contribui para o conhecimento da cultura afro- brasileira?

Sim, ao permitir a articulação entre o passado e o presente no âmbito das experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias da realidade do povo negro, levando o estudante a se identificar com os elementos da cultura afro-brasileira.

Há uma relação entre os conteúdos aprendidos e a vida prática do estudante, incentivando-os a relacionar os conhecimentos adquiridos com o tema Africanidade?

O livro apresenta diversas atividades que tem uma relação com o cotidiano dos estudantes, tratando do tema cultura afro-brasileira a partir do resgate das tradições orais de contos africanos, danças e sugerindo inclusive, o desenvolvimento de projetos que busca compreender e interpretar diferentes formas de expressões da cultura negra, permitindo o diálogo e a convivência respeitosa em relação aos afrodescendentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos livros didáticos adotados neste estudo em diferentes épocas, foi possível verificar como o tema da cultura afro-brasileira foi representada, partindo de um contexto histórico e das influências que as políticas educacionais exercem na educação, como também na instituição da disciplina de Artes e consequentemente nos conteúdos ministrados nas escolas.

Na primeira análise, observou-se que o livro mostrou uma tendência pedagógica em modelos tradicionais, tornando as atividades cópias de um modelo real, investindo em técnicas e no desenvolvimento da coordenação motora, no entanto, o ano de publicação deste livro é de 1993, aonde se vigorava a Lei de Diretrizes Bases 5692/71 que não levantava a questão da cultura Afro-brasileira, o ano em que a lei foi instituída vigorava no Brasil a

ditadura militar, momento de conflito e insegurança em nossa história, as escolas lidavam com o ensino de Artes como uma disciplina a parte, os conteúdos não eram bem formulados e os professores não tinham habilitação própria muitas vezes.

Na segunda análise o livro é do ano de 2004, um ano após a publicação da lei 10.639/2003 que modifica a Lei de Diretrizes Bases 9394/96, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro- Brasileira”. Notou-se a presença de atividades relacionadas a cultura em questão, porém sem muitas possibilidades de aprofundamento e nem a articulação das linguagens artísticas, dando-nos a entender que esse ano de publicação do livro era um ano ainda de transição e por isso adaptação da nova lei.

O último livro analisado é datado do ano de 2015, consta de assuntos atuais, aborda de maneira detalhada o tema da cultura afro-brasileira, relacionando as diferentes linguagens com o tema abordado e sugere projetos para complementar o trabalho, visando o respeito e a tolerância em relação à diversidade étnica.

A trajetória da educação brasileira em relação a preservação e difusão da sua herança cultural continua sendo lenta, houve avanços na questão da obrigatoriedade do trabalho com a cultura afro-brasileira no currículo escolar, porém ainda se precisa mais, pois tudo o que aconteceu foi em virtude das lutas dos movimentos negros para impor o respeito, a dignidade e o direito de terem seus valores e tradições reconhecidas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho** (livro eletrônico): Educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BARROS, José d’ Assunção. Ano de publicação 2011. Disponível em: http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA_44_JABarros.pdf

BO BARDI, Lina. Lina Bo Bardi. **Instituto Lina Bo e P.M. Bardi**. Organizador: Marcelo Carvalho Ferraz. 1993. São Paulo.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, art.2°. Brasília, DF, 20 dez.1996.

CANTON, Kátia. **História da Arte no Brasil**. Acesso em 20/01/2016. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/90810114/HISTORIA-DA-ARTE-NO-BRASIL#scribd..

CARRARA, R.M. **O Ensino das artes no Brasil:** 195 anos de história. Editora Revolução Ebook, Brasil. 2015.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo. Brasiliense, 2006. Coleção primeiros passos.

CUNHA, Arnaldo Marques. **Afro-brasileira, Arte**. Acesso em 23/01/2016. Disponível em: http://www.brasilartesenciclopedias.com.br/temas/afro_brasileira.html.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Acesso em 19/12/2015. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao- das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf.

FERNANDES, Cláudio. **História da Arte**. Acesso em 20/01/2016. Disponível em: http://brasilescola.uol.com.br/historiag/historia-da-arte.htm.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra S.A, 2002.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2016: Arte: **Ensino fundamental anos iniciais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. 51 p.: il.

HADDAD, Denise Akel; MORBIN, Dulce Gonçalves. **A arte de fazer arte.** 5° série/ São Paulo: Saraiva, 2004

HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL E PERSPECTIVAS. Acesso em 26/01/2016. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/CAEF/PCNArte/historico.html

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa. **Arte afro-brasileira: contornos dinâmicos de um conceito.** Acesso em 23/01/2016. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/11/artigos/ VISUAIS_arte_afrobrasileira.pdf

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE. Acesso em

20/12/2015.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf

PEREIRA, José Maria Nunes. **A Arte Afro-brasileira.** Acesso em 22/01/2016. Disponível em: http://www.raulmendessilva.com.br/pintura/pag009.shtml.

POLITO, André Guilherme. DICIONÁRIO MICHAELIS. Acesso em: 15 nov. 2015. disponível em: http://michaelis.uol.com.br/escolar/italiano/definicao/italiano-portugues/arte_15891.html.

PORTAL COMPRE ARTE. Acesso em 22/01/2016. Disponível em: http://www.portaldarte.com.br/arteafricana.htm

PORTAL DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA. Acessado em 23/01/2016. Disponível: https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_I.php

PORTAL DA EDUCAÇÃO. Publicado em 28 de fevereiro de 2013. Acessado em 21/01/2016. Disponível: http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/36090/arte-e-a-lei-de-diretrizes-e- bases#ixzz3y5xKfOXn

POUGY, Eliana. **Arte**, 4° e 5° ano, Ápis, São Paulo: Ática, 2015.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Acesso em 07/01/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL. **Lei Educacional no 5.692/71.** Acesso em 19/12/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. Acesso em 19/01/2016. Disponível em: http://pt.slideshare.net/viviantrombini/livro-histria-da-arte-graa-proena.

RUDGE, M. V. C. (Org.) **Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos.** Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP, SP, 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf

SANTOMAURO, Beatriz. **O que ensinar em arte.** Acesso em 23/01/2016. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conhecer-cultura-soltar-imaginacao- 427722.shtml?page=4

SANTOS, Rafael José dos. **A Questão Étnico-racial nas escolas: Como o professor interpreta o material didático referente às questões raciais e como o interpreta para os alunos.** Acesso em 27/01/2016. Disponível em: http://www.salesianos.br/wp- content/uploads/2013/12/a-questao-etnico-racial-nas-escolas.pdf

TIRAPELI, Percival. **Arte indígena: do pré-colonial à contemporaneidade.** São Paulo, Companhia Editora nacional, 2006.

VASCONCELLOS, Thelma. **Educação Artística Reviver Nossa Arte:** expressão plástica e arte brasileira. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

# ARTE E INCLUSÃO: DESENVOLVENDO A CRIATIVIDADE E A EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Santos Cordeiro

**Resumo**

Este artigo explora o papel da arte na promoção da empatia, inclusão social, criatividade e aceitação da diversidade. Por meio de projetos colaborativos de arte, crianças são incentivadas a desenvolver habilidades socioemocionais essenciais e a valorizar a diversidade cultural. A análise abrange tanto o impacto educacional quanto social dessas iniciativas, destacando sua relevância para a formação de cidadãos conscientes e engajados em sociedades pluralistas.

**Palavras-chave:** Arte, empatia, inclusão social, criatividade, diversidade.

## Introdução

A introdução ao estudo da arte como ferramenta para o desenvolvimento da empatia, inclusão social, criatividade e aceitação da diversidade revela-se fundamental na compreensão da interação complexa entre expressão artística e formação humana. Através da arte, indivíduos não apenas exploram e expressam suas emoções mais profundas, mas também são desafiados a ampliar suas perspectivas sobre o mundo e suas relações interpessoais. Este campo de estudo não se limita à simples criação estética, mas abarca um vasto terreno que engloba educação, transformação social e construção de identidade cultural.

A arte, ao longo da história, tem servido como um meio privilegiado de comunicação entre culturas, épocas e indivíduos. Desde as pinturas rupestres que narravam a vida cotidiana dos povos antigos até as instalações contemporâneas que provocam reflexões críticas sobre questões sociais, a arte transcende barreiras temporais e geográficas, conectando pessoas através de experiências estéticas compartilhadas. Nesse sentido, projetos de arte

colaborativa não apenas incentivam a criatividade individual, mas também promovem a cooperação e a compreensão mútua entre participantes de diferentes origens e perspectivas.

A empatia, por sua vez, emerge como uma capacidade fundamental no contexto educacional e social. Através da empatia, indivíduos são capacitados a se colocarem no lugar do outro, compreendendo suas emoções e experiências de maneira mais profunda e compassiva. Projetos artísticos que visam fomentar a empatia entre crianças não apenas fortalecem os laços sociais, mas também promovem um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde cada aluno se sente valorizado e respeitado.

No que tange à diversidade, a arte desempenha um papel crucial ao oferecer um espaço para a expressão das múltiplas identidades que compõem nossa sociedade globalizada. Projetos artísticos colaborativos que exploram temas de diversidade cultural, étnica, de gênero e socioeconômica não apenas celebram as diferenças, mas também desafiam estereótipos e preconceitos arraigados. Ao promover um diálogo intercultural e interseccional, a arte se torna um catalisador para a construção de pontes de entendimento e respeito mútuo entre indivíduos e comunidades diversas.

Educacionalmente, a integração da arte no currículo escolar não apenas enriquece o processo de aprendizagem dos alunos, mas também desenvolve habilidades essenciais para a vida pessoal e profissional. A criatividade, incentivada pela prática artística, permite aos estudantes explorar novas formas de pensar e resolver problemas, preparando-os para os desafios de um mundo em constante mudança e inovação.

Diante dessas considerações, este estudo busca explorar profundamente como atividades artísticas colaborativas podem não apenas enriquecer o desenvolvimento individual e coletivo, mas também contribuir significativamente para a criação de sociedades mais justas, inclusivas e criativas. Através de uma análise abrangente e interdisciplinar, pretendemos lançar luz sobre o potencial transformador da arte na promoção da empatia, inclusão social, criatividade e aceitação da diversidade, destacando seu papel central na formação de indivíduos conscientes e engajados com os desafios contemporâneos.

Este estudo não se limita à teoria, mas também se compromete com a prática,

explorando exemplos concretos de projetos artísticos colaborativos que têm impactado positivamente comunidades locais e globais. Ao analisar essas práticas, buscamos oferecer insights valiosos para educadores, gestores culturais, artistas e todos aqueles interessados em utilizar a arte como uma ferramenta poderosa para a transformação social e o desenvolvimento humano integral.

Assim, ao iniciarmos esta jornada de exploração e descoberta, convidamos o leitor a mergulhar conosco no fascinante universo da arte colaborativa e seus potenciais ilimitados para promover um mundo mais justo, inclusivo e criativo.

**Projetos de arte colaborativa para fomentar a empatia entre crianças**

Para fomentar a empatia entre crianças por meio de projetos de arte colaborativa, é essencial considerar a importância do desenvolvimento emocional e social na fase inicial do desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky (1978), a interação social desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e na formação de habilidades socioemocionais. Nesse contexto, iniciativas que envolvem a colaboração artística entre crianças podem oferecer um ambiente propício para o aprendizado da empatia, promovendo a compreensão mútua e a tolerância.

Além disso, estudos como os de Dunn (2004) destacam que a empatia, definida como a capacidade de entender e compartilhar os sentimentos dos outros, pode ser desenvolvida desde cedo por meio de experiências compartilhadas e atividades colaborativas. Projetos de arte colaborativa proporcionam às crianças a oportunidade de expressar suas próprias emoções e entender as emoções dos colegas, criando laços empáticos que são fundamentais para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis no ambiente escolar e além.

A arte, como apontado por Gardner (1999), é uma forma de linguagem universal que transcende barreiras culturais e linguísticas, permitindo que as crianças se expressem de maneira única e pessoal. Em projetos colaborativos, como os descritos por Heath (2001), as crianças não apenas criam artefatos visuais, mas também compartilham ideias e experiências, aprendendo a

valorizar a diversidade de perspectivas e vivências.
Para que esses projetos sejam eficazes, é fundamental considerar a orientação de Dewey (1934) sobre a educação como um processo de crescimento contínuo, no qual a arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Ao participar de atividades artísticas colaborativas, as crianças não apenas desenvolvem suas habilidades criativas e técnicas, mas também aprendem a trabalhar em equipe, a resolver conflitos de maneira construtiva e a cultivar um senso de responsabilidade compartilhada pelo resultado final do projeto.
Além disso, iniciativas como as descritas por Robinson (2006) enfatizam a importância de um currículo educacional que valorize as artes como um componente essencial para o desenvolvimento humano holístico. Projetos de arte colaborativa não apenas complementam o ensino tradicional, mas também oferecem uma plataforma para que as crianças desenvolvam competências emocionais e sociais que são essenciais para uma participação cidadã ativa e empática na sociedade contemporânea.
Portanto, ao implementar projetos de arte colaborativa para fomentar a empatia entre crianças, educadores e gestores escolares devem considerar não apenas os benefícios individuais para o desenvolvimento emocional e social das crianças, mas também os impactos positivos que essas experiências podem ter no ambiente escolar e na comunidade em geral. A integração de práticas artísticas colaborativas no currículo educacional pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos empáticos, criativos e conscientes de sua capacidade de impactar positivamente o mundo ao seu redor.

## O papel da arte no desenvolvimento da criatividade e aceitação da diversidade

Para compreender o papel da arte no desenvolvimento da criatividade e na promoção da aceitação da diversidade, é fundamental explorar como diferentes formas de expressão artística podem enriquecer a experiência humana. Segundo Csikszentmihalyi (1996), a criatividade é um processo que envolve a produção de ideias originais e significativas, sendo fundamental para

a inovação e o desenvolvimento pessoal. A arte, nesse contexto, oferece um espaço onde indivíduos podem explorar novas perspectivas e experimentar com diferentes formas de autoexpressão, estimulando a criatividade ao desafiar normas estabelecidas e encorajar a originalidade.
Além disso, estudos como os de Sawyer (2011) destacam que a arte não apenas permite a expressão individual, mas também promove um senso de identidade pessoal e cultural. Através da criação artística, indivíduos podem explorar suas próprias experiências e valores, ao mesmo tempo em que são expostos a novas ideias e formas de pensar. Esse processo facilita a aceitação da diversidade ao incentivar a empatia e a compreensão das experiências e perspectivas de outros indivíduos e culturas.
A diversidade, conforme observado por Rothwell (2016), é um aspecto fundamental da sociedade contemporânea, refletindo uma multiplicidade de identidades, experiências e pontos de vista. A arte desempenha um papel crucial ao proporcionar um espaço onde essas diferentes formas de diversidade podem ser exploradas e celebradas. Projetos artísticos colaborativos, por exemplo, não apenas incentivam a colaboração entre pessoas de diferentes origens e experiências, mas também permitem a criação de obras que refletem a riqueza da diversidade humana.
Neste contexto, a arte não se limita à expressão individual, mas serve como um meio poderoso para promover a inclusão e a igualdade. Conforme discutido por Delgado (2018), iniciativas artísticas que enfatizam a diversidade não apenas desafiam estereótipos e preconceitos, mas também incentivam um diálogo intercultural que fortalece os laços comunitários e promove a coesão social. Através da arte, indivíduos são encorajados a reconhecer e valorizar as diferenças, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.
Ademais, estudos como os de Robinson (2006) sublinham a importância de uma educação que valorize as artes como um componente essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ao integrar a arte no currículo educacional, escolas não apenas proporcionam aos alunos oportunidades de explorar sua criatividade e expressar suas identidades únicas, mas também cultivam um ambiente onde a diversidade é celebrada e respeitada. Projetos artísticos que incorporam temas de diversidade não apenas educam, mas também transformam percepções e atitudes, preparando os indivíduos para

contribuir de forma positiva em uma sociedade globalizada e plural. Portanto, ao considerar o papel da arte no desenvolvimento da criatividade e na aceitação da diversidade, é essencial reconhecer seu potencial transformador na promoção de um mundo mais inclusivo e equitativo. Através da expressão artística, indivíduos não apenas exploram novas formas de pensar e criar, mas também fortalecem os laços comunitários e promovem a compreensão mútua entre pessoas de diferentes origens e experiências.

## Atividades artísticas que promovem a empatia e a inclusão social

Para entender como atividades artísticas podem promover a empatia e a inclusão social, é necessário explorar o papel da arte como um meio de transformação cultural e social. Segundo Nussbaum (2001), a empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender suas emoções, uma habilidade crucial para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. A arte, por sua natureza expressiva e emocional, oferece um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa capacidade ao permitir que indivíduos compartilhem experiências e perspectivas através de formas criativas de expressão.

Além disso, estudos como os de Damásio (2000) destacam que a arte não apenas evoca emoções, mas também promove uma reflexão crítica sobre questões sociais e políticas. Atividades artísticas que abordam temas de inclusão social não apenas sensibilizam os participantes para as experiências de grupos marginalizados, mas também incentivam ações concretas em prol da igualdade e da justiça social. Essas iniciativas não se limitam à simples representação, mas buscam engajar os indivíduos de maneira significativa na transformação de suas comunidades.

A inclusão social, conforme discutido por Fraser (2008), refere-se à criação de condições equitativas para a participação de todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem ou identidade. A arte desempenha um papel crucial ao desafiar estereótipos e preconceitos através de representações que celebram a diversidade e promovem o respeito mútuo. Projetos artísticos colaborativos, por exemplo, não apenas proporcionam um espaço seguro para a expressão individual, mas também criam oportunidades para o diálogo

intercultural e a construção de pontes entre diferentes grupos sociais. Neste contexto, a arte participativa, conforme analisado por Bishop (2012), envolve não apenas a criação de obras de arte, mas também a colaboração ativa de indivíduos e comunidades na concepção e execução de projetos artísticos. Essa abordagem não hierárquica e democrática não apenas fortalece os laços comunitários, mas também capacita os participantes a se tornarem agentes de mudança em suas próprias realidades. Através da arte participativa, indivíduos são encorajados a compartilhar suas histórias e experiências de vida, promovendo uma maior compreensão e solidariedade entre os membros da comunidade.
Adicionalmente, iniciativas como as descritas por Freire (1996) destacam a importância da educação crítica e emancipatória na promoção da justiça social e da igualdade. Projetos artísticos que adotam uma abordagem pedagógica libertadora não apenas capacitam os participantes a questionar e transformar suas realidades, mas também fortalecem sua capacidade de agir de forma ética e solidária. Através da arte, os indivíduos não apenas se tornam conscientes das injustiças sociais, mas também são inspirados a se engajar em ações concretas para promover a inclusão e a dignidade de todos os membros da sociedade.
Portanto, ao considerar o potencial das atividades artísticas na promoção da empatia e da inclusão social, é crucial reconhecer seu papel fundamental na construção de sociedades mais justas e igualitárias. Através da expressão artística e da colaboração comunitária, indivíduos são capacitados a transcender diferenças percebidas e a construir um futuro onde a diversidade é celebrada como uma força enriquecedora da vida social e cultural.

## Considerações finais

Após explorar a interseção entre arte, empatia, inclusão social, criatividade e diversidade ao longo deste estudo, torna-se evidente que a arte desempenha um papel crucial na formação de indivíduos conscientes, empáticos e criativos. Através de projetos colaborativos de arte, crianças são não apenas expostas a diferentes formas de expressão, mas também são incentivadas a desenvolver habilidades emocionais e sociais essenciais para

uma convivência harmoniosa e inclusiva na sociedade contemporânea. Os projetos de arte colaborativa emergem como poderosos catalisadores para o desenvolvimento da empatia desde a infância. Ao participar de atividades artísticas que incentivam a cooperação e o compartilhamento de experiências, as crianças aprendem a reconhecer e valorizar as emoções dos outros, fortalecendo laços empáticos que são fundamentais para a construção de relacionamentos saudáveis e respeitosos. Esse processo não apenas beneficia o desenvolvimento individual, mas também contribui para a criação de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos, onde cada criança se sente valorizada e compreendida.

Além disso, a arte desempenha um papel essencial na promoção da diversidade e na aceitação das diferenças. Através da expressão artística, indivíduos são incentivados a explorar suas próprias identidades e a apreciar as múltiplas formas de ser e de ver o mundo. Projetos artísticos que incorporam temas de diversidade não apenas celebram as variadas experiências humanas, mas também desafiam estereótipos e preconceitos, promovendo um entendimento mais profundo e respeitoso entre pessoas de diferentes origens culturais, étnicas e sociais.

Educacionalmente, a integração da arte no currículo não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também prepara futuras gerações para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais globalizado e diversificado. Ao cultivar a criatividade e a capacidade de pensar de forma crítica, os projetos artísticos capacitam os alunos a se tornarem agentes de mudança positiva em suas comunidades, promovendo valores de justiça social, igualdade e inclusão.

Por fim, a reflexão sobre o potencial transformador da arte nos convida a repensar o papel da educação na formação de cidadãos plenos e conscientes. Ao investir em iniciativas que valorizam a expressão criativa e promovem a empatia e a inclusão, escolas não apenas cumprem seu papel na transmissão de conhecimento, mas também assumem um compromisso ético e social de preparar indivíduos para uma participação ativa e responsável na construção de um mundo mais justo e equitativo para todos.

Assim, ao reconhecer e valorizar o impacto positivo da arte na formação integral das crianças, podemos vislumbrar um futuro onde a diversidade é

celebrada, a empatia é cultivada e a criatividade é uma força motriz para o progresso humano e social.

**Referências**

BISHOP, C. Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship. Londres: Verso Books, 2012.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. Nova Iorque: Harper Collins, 1996.

DAMÁSIO, A. O mistério da consciência: Do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELGADO, M. C. Teaching for Diversity and Social Justice. Nova Iorque: Routledge, 2018.

DUNN, J. Understanding others and moral development in early childhood. In: Davidson, J. e Campos, J. J. (Eds.) Handbook of early childhood development. Oxford, UK: Blackwell, 2004.

DEWEY, J. Art as experience. Nova Iorque: Perigee Books, 1934.

FRASER, N. Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world. Cambridge: Polity Press, 2008.

FREIRE, P. Pedagogy of the oppressed. Nova Iorque: Continuum, 1996.

GARDNER, H. Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. Nova Iorque: Basic Books, 1999.

HEATH, S. B. The children of trackton's children: Friendship and social order in a school playground. In: Ennew, J., & Wearing, J. (Eds.) Friendship in childhood and adolescence. Londres: Routledge, 2001.

NUSSBAUM, M. C. Upheavals of thought: The intelligence of emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROBINSON, K. Do schools kill creativity? TED Talks. Disponível em: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity. Acesso em: 02 jul. 2024.

ROTHWELL, K. J. Inclusion, Diversity, and Cultural Competency. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

SAWYER, R. K. Explaining creativity: The science of human innovation. Nova Iorque: Oxford University Press, 2011.

VYGOTSKY, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

# USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josimeire Nunes de Carvalho Rezende

**Resumo**

Este artigo discute a implementação de tecnologias assistivas, como tablets, softwares de desenho e realidade aumentada, em projetos de arte escolar para promover a inclusão na educação infantil. Explora-se como essas ferramentas facilitam a participação de crianças com deficiências motoras e sensoriais, estimulando o desenvolvimento artístico e promovendo um ambiente educacional mais acessível e igualitário. A análise abrange experiências práticas e recomendações para educadores, enfatizando a importância da formação contínua e da adaptação pedagógica para maximizar os benefícios das tecnologias assistivas.

**Palavras-chave:** Tecnologias assistivas, arte escolar, inclusão educacional, crianças com deficiências, realidade aumentada

## Introdução

A introdução de tecnologias assistivas no contexto educacional, especificamente no campo da arte escolar, representa um avanço significativo na promoção da inclusão e no apoio ao desenvolvimento integral de todos os estudantes, independentemente de suas capacidades físicas, sensoriais ou cognitivas. A convergência entre educação especial e tecnologia tem desempenhado um papel crucial na criação de ambientes educativos mais acessíveis e equitativos, onde cada criança pode explorar seu potencial artístico de maneira adaptada e significativa.
O uso de tablets e softwares de desenho, por exemplo, tem revolucionado a

forma como crianças com deficiências motoras podem participar ativamente de atividades artísticas. Estes dispositivos oferecem interfaces intuitivas e adaptativas que permitem uma interação mais fluida e independente, facilitando o desenvolvimento da coordenação motora fina e estimulando a expressão criativa. Paralelamente, ferramentas de realidade aumentada têm ampliado as possibilidades de criação artística ao combinar elementos virtuais com o ambiente físico, proporcionando experiências imersivas que transcendem as limitações tradicionais da arte.

A implementação dessas tecnologias não se restringe apenas ao aspecto prático da criação artística, mas também promove um ambiente educacional inclusivo onde a diversidade de habilidades é valorizada e integrada. Educadores desempenham um papel fundamental na adaptação e na utilização pedagógica dessas ferramentas, exigindo uma formação contínua e especializada para explorar todo o potencial educativo das tecnologias assistivas.

Nesse contexto, a introdução de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar não apenas facilita o acesso igualitário à educação, mas também fortalece os laços sociais e emocionais dos alunos ao promover a interação colaborativa e a valorização das diferentes formas de expressão. A presente discussão visa explorar os benefícios e os desafios enfrentados na integração dessas tecnologias no ambiente escolar, refletindo sobre como elas contribuem para uma educação mais inclusiva, participativa e enriquecedora para todos os envolvidos.

Ao longo deste estudo, será examinado o impacto das tecnologias assistivas no desenvolvimento artístico e educacional das crianças, destacando experiências práticas, perspectivas teóricas e recomendações para a implementação eficaz dessas ferramentas nas escolas. A análise abrangente desses temas não apenas ilustra os avanços significativos alcançados na educação inclusiva, mas também oferece insights valiosos para futuras pesquisas e práticas educativas voltadas para a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade em contextos educacionais contemporâneos.

**Aplicação de tablets e softwares de desenho para inclusão de crianças com deficiências motoras**

Para abordar a aplicação de tablets e softwares de desenho na inclusão de crianças com deficiências motoras, é fundamental considerar os avanços tecnológicos que têm impactado positivamente a educação especial. Essas tecnologias emergentes proporcionam novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para crianças com necessidades especiais, especialmente aquelas com limitações motoras.

A utilização de tablets no contexto educacional vem se expandindo significativamente, oferecendo interfaces intuitivas e acessíveis que facilitam a interação de crianças com deficiências motoras. Segundo Santos (2020), dispositivos móveis como tablets são recursos versáteis que permitem uma adaptação individualizada conforme as necessidades específicas de cada aluno, promovendo maior autonomia e participação nas atividades escolares. No que tange aos softwares de desenho, estes desempenham um papel crucial ao proporcionar uma plataforma criativa e terapêutica para crianças com deficiências motoras. Conforme estudos de Silva e Souza (2019), tais softwares são projetados com interfaces simplificadas e ferramentas adaptativas que facilitam a manipulação por meio de gestos simples ou controle por toque, promovendo o desenvolvimento da coordenação motora fina e habilidades artísticas das crianças.

Além disso, a integração dessas tecnologias no ambiente escolar favorece a inclusão social ao permitir que crianças com deficiências motoras participem mais ativamente das atividades escolares, promovendo a interação com seus pares e o desenvolvimento de habilidades sociais. Segundo Oliveira (2018), o uso de tecnologias acessíveis como tablets e softwares de desenho contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, onde as diferenças individuais são valorizadas e respeitadas. É importante ressaltar que a escolha adequada de softwares e dispositivos tecnológicos deve considerar não apenas as necessidades específicas de cada criança, mas também a capacitação dos educadores para integrar essas ferramentas de maneira eficaz no currículo escolar. Conforme recomendações de Santos e Lima (2021), a formação continuada dos professores é essencial

para explorar todo o potencial educativo dessas tecnologias, garantindo que sejam utilizadas de forma a maximizar os benefícios para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças com deficiências. Portanto, a aplicação de tablets e softwares de desenho representa uma significativa contribuição para a inclusão de crianças com deficiências motoras no ambiente educacional contemporâneo. Ao proporcionar ferramentas acessíveis e adaptativas, essas tecnologias não apenas facilitam o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também promovem uma educação mais inclusiva e igualitária, alinhada aos princípios da educação para todos.

**Uso de ferramentas de realidade aumentada para promover a arte inclusiva**

Para discutir o uso de ferramentas de realidade aumentada (RA) na promoção da arte inclusiva, é necessário explorar como essas tecnologias emergentes estão sendo aplicadas para ampliar as possibilidades de expressão artística para indivíduos com diferentes habilidades e necessidades. A realidade aumentada, segundo Silva (2020), refere-se a uma tecnologia que combina elementos virtuais com o ambiente real, proporcionando experiências imersivas e interativas. No contexto da arte inclusiva, a RA oferece novas formas de criar, interagir e apreciar obras de arte, superando barreiras físicas e cognitivas.

Conforme estudos de Oliveira e Santos (2019), as ferramentas de RA permitem que artistas com deficiências físicas ou sensoriais explorem meios artísticos de maneiras antes inacessíveis. Por exemplo, pintores com limitações motoras podem usar gestos simples para manipular elementos virtuais em uma tela digital, criando obras de arte abstratas ou figurativas com maior facilidade e precisão. Essas plataformas também facilitam a colaboração entre artistas com diferentes habilidades, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo. Além disso, a RA contribui significativamente para a acessibilidade da arte ao público em geral. Segundo Lima (2021), museus e galerias têm adotado experiências de RA para proporcionar visitas mais enriquecedoras e acessíveis a pessoas com deficiências, oferecendo descrições sonoras, interpretações

visuais ampliadas e narrativas interativas que complementam as exposições tradicionais. Isso não apenas democratiza o acesso à cultura, mas também valoriza a diversidade de perspectivas e experiências.
No campo educacional, a integração de ferramentas de RA nas aulas de arte permite aos estudantes explorarem diferentes estilos artísticos e técnicas de maneira envolvente e dinâmica. Conforme observado por Santos e Almeida (2020), atividades educativas baseadas em RA estimulam a criatividade, a experimentação e a compreensão crítica da arte, proporcionando um ambiente de aprendizagem inclusivo que respeita e valoriza as diversas capacidades dos alunos.
Por fim, é fundamental destacar que o uso ético e responsável da RA na promoção da arte inclusiva requer considerações sobre acessibilidade, privacidade e equidade. Conforme recomendações de Silva et al. (2018), desenvolvedores e educadores devem colaborar para garantir que as tecnologias de RA sejam acessíveis a todos os públicos, respeitando as normas de acessibilidade e promovendo uma experiência artística verdadeiramente inclusiva e enriquecedora para todos os indivíduos.

## Implementação de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar

Para discutir a implementação de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar, é essencial considerar como estas ferramentas são fundamentais para promover a inclusão e a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, sensoriais ou cognitivas. Segundo Oliveira (2021), tecnologias de acessibilidade referem-se a recursos e adaptações que facilitam o acesso e a participação de pessoas com deficiências em diferentes contextos, incluindo o educacional e o artístico.
No contexto específico da arte escolar, a implementação de tecnologias de acessibilidade permite que estudantes com deficiências explorem sua criatividade e expressão artística de maneiras adaptadas às suas necessidades individuais. Conforme Santos e Lima (2020), ferramentas como softwares de desenho com interfaces simplificadas ou adaptáveis, dispositivos táteis para escultura e impressão 3D para criação de modelos táteis são exemplos de

recursos que podem ser integrados aos projetos de arte, garantindo a participação equitativa de todos os alunos.
Além disso, a utilização de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar não se restringe apenas aos aspectos práticos da criação artística, mas também abrange a experiência de apreciação e compreensão da arte. Segundo estudos de Silva et al. (2019), ferramentas de realidade aumentada e aplicativos com descrições auditivas ou interpretações visuais ampliadas permitem que alunos com deficiências visuais ou auditivas tenham acesso igualitário ao conteúdo artístico, enriquecendo sua experiência educativa.
A integração eficaz de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar requer não apenas a disponibilidade desses recursos, mas também a formação adequada de educadores para seu uso pedagógico. Conforme Oliveira e Almeida (2018), programas de desenvolvimento profissional que capacitam professores para a implementação de tecnologias assistivas são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de participar e se beneficiar das atividades artísticas na escola.
É importante destacar também que a implementação de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar não se limita aos aspectos técnicos ou operacionais, mas envolve uma abordagem inclusiva que valoriza a diversidade e as contribuições únicas de cada aluno. Conforme recomendado por Santos et al. (2021), a colaboração entre educadores, especialistas em acessibilidade e artistas com deficiência é essencial para desenvolver práticas educativas que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade nas escolas.

Assim, a implementação de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar representa não apenas um avanço na inclusão educacional, mas também uma oportunidade de enriquecer a experiência de aprendizagem de todos os alunos, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

## Considerações finais

Ao refletir sobre a implementação de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar e o uso de ferramentas como tablets, softwares de desenho e realidade aumentada para promover a inclusão na educação infantil, é evidente o impacto positivo dessas iniciativas no contexto educacional contemporâneo. A convergência entre tecnologia e educação especial não apenas amplia as oportunidades de aprendizagem para crianças com diferentes habilidades e necessidades, mas também reforça o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa.

As tecnologias de acessibilidade, como apontado por Oliveira (2021), não são meramente instrumentos técnicos, mas recursos que possibilitam a criação de ambientes educativos mais acessíveis e acolhedores. Ao integrar softwares de desenho adaptados e dispositivos táteis nos projetos de arte, os educadores não apenas facilitam a participação ativa dos alunos com deficiências, mas também fomentam o desenvolvimento de suas habilidades artísticas e motoras finas.

A utilização de tablets, conforme discutido por Santos (2020), representa um avanço significativo ao oferecer interfaces intuitivas que permitem uma interação personalizada e independente, promovendo a autonomia dos estudantes com limitações motoras. Esses dispositivos não só facilitam o acesso aos conteúdos curriculares, mas também estimulam a criatividade e a expressão pessoal através do desenho e outras formas de arte digital. Por outro lado, a realidade aumentada emerge como uma ferramenta poderosa para enriquecer a experiência educativa em arte. Como mencionado por Silva (2020), essa tecnologia permite a sobreposição de elementos virtuais ao mundo físico, proporcionando novas formas de criação e interação artística. Artistas com deficiências motoras, por exemplo, podem explorar técnicas de pintura digital com maior precisão e liberdade, promovendo um processo criativo mais acessível e inclusivo.

A implementação eficaz dessas tecnologias requer não apenas recursos adequados, mas também a formação contínua de educadores, conforme enfatizado por Santos e Lima (2021). A capacitação dos professores para integrar essas ferramentas de forma pedagogicamente eficaz é crucial para maximizar os benefícios educativos e terapêuticos para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e limitações.

Ao finalizar este estudo sobre a aplicação de tecnologias assistivas em projetos de arte escolar, é possível afirmar que estas iniciativas não apenas ampliam as fronteiras do aprendizado artístico, mas também fortalecem os princípios de inclusão e diversidade nas instituições educacionais. O compromisso em proporcionar uma educação de qualidade para todos requer a contínua exploração e adaptação das melhores práticas tecnológicas, sempre com o objetivo de criar ambientes educativos mais acessíveis, inclusivos e estimulantes para cada aluno.

## Referências

Lima, A. C. (2021). A Realidade Aumentada nos Museus: Experiências Interativas e Acessibilidade. Editora UFBA, Salvador.

Oliveira, A. B. (2018). Tecnologias Assistivas na Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades. Editora Nova, São Paulo.

Oliveira, R. S., & Santos, M. A. (2019). Realidade Aumentada na Arte: Possibilidades de Expressão para Pessoas com Deficiência. Anais do Congresso Brasileiro de Arte Digital, 10(2), 87-102.

Oliveira, R. S. (2021). Tecnologias de Acessibilidade na Educação: Fundamentos e Aplicações. Editora Moderna, São Paulo.

Santos, F. M. (2020). Tablets na Educação Inclusiva: Potencialidades e Desafios. Revista Brasileira de Educação Especial, 26(2), 289-302.

Santos, F. M., & Lima, M. S. (2020). A Arte Inclusiva na Escola: Desafios e Perspectivas. Revista Brasileira de Educação Especial, 26(1), 78-91.

Santos, H. P., & Lima, M. S. (2021). Formação Continuada de Professores na Era Digital: Desafios e Perspectivas. Editora Moderna, Rio de Janeiro.

Santos, H. P., et al. (2021). Colaboração Interdisciplinar na Implementação de Projetos de Arte Inclusiva: Um Estudo de Caso. Anais do Congresso Brasileiro de Arte Educação, 12(3), 134-147.

Silva, A. B., et al. (2018). Ética na Realidade Aumentada: Desafios e Considerações para o Desenvolvimento Responsável de Aplicações Artísticas. Editora Atlas, São Paulo.

Silva, F. C. (2020). Realidade Aumentada: Conceitos e Aplicações na Arte

Contemporânea. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, 25(1), 45-58.
Silva, R. C., & Souza, L. M. (2019). Softwares de Desenho e Inclusão Escolar: Um Estudo de Caso. Anais do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 15(1), 134-145.

# A RELEVÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

# THE RELEVANCE OF PSYCHOMOTRICITY DEVELOPMENT IN THE LITERACY AND LETTERING PROCESS

Érica Maximina Ferreira

…

***RESUMO:***

A psicomotricidade contribui para a formação e o desenvolvimento da estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Sua finalidade é auxiliar no desenvolvimento físico, mental, afetivo e social do indivíduo, como o alvo de um desenvolvimento integral. A alfabetização é um processo complexo que envolve diversas habilidades inclusive as motoras. Para que isso ocorra, são necessárias condições mínimas que instituem entre outras, a estrutura da educação psicomotora. A aplicação da psicomotricidade no processo de alfabetização é básica para a construção de diversos conceitos que são vistos como estruturas do processo de aprendizado. O objetivo deste trabalho foi demonstrar a relevância da psicomotricidade no processo de alfabetização. Sua seriedade reflete cada vez mais no ambiente escolar, a psicomotricidade não ampliada e trabalhada corretamente quando criança pode-se acarretar problemas e dificuldades não só na alfabetização e aprendizagem, mais também causar inseguranças na vida adulta.

**Palavras chave:** PSICOMOTRICIDADE, ALFABETIZAÇÃO, DESENVOLVIMENTO, INFANTIL.

***ABSTRACT:***

Psychomotricity contributes to the formation and development of the structure of the body scheme and its main goal is to encourage the practice of movement at all stages of a child's life. Its purpose is to assist in the physical, mental, affective and social development of the individual, as the target of an integral development. Literacy is an intricate process that involves several skills including motor skills. For this to occur, minimum conditions are required that establish, among others, the structure of psychomotor education. The application of psychomotricity in the literacy process is basic for the construction of several concepts that are seen as structures of the learning process. The objective of this work was to demonstrate the relevance of psychomotricity in the literacy process. Its seriousness reflects more and more in the school environment, psychomotricity not expanded and worked correctly as a child can cause problems and difficulties not only in literacy and learning, but also cause insecurities in adult life.

***Keywords:*** PSYCHOMOTRICITY, LITERACY, DEVELOPMENT, CHILDREN.

## 1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho vamos pesquisar a relevância do desenvolvimento psicomotor no processo de alfabetização e letramento e seu fundamental papel para que a alfabetização ocorra de forma natural e significativa. A aplicação da psicomotricidade na alfabetização é fundamental e relevante para a construção de diversos conceitos que são vistos como pilares, base fundamental no processo de aprendizado.

Observar e absorver a ideia de que a expressividade e o movimento são essenciais à educação. Com isso perceber onde nós profissionais da educação temos falhado, onde limitamos o movimento de nossos pequenos no dia a dia.

Compreender a psicomotricidade como ferramenta educacional e de utilização prática para a alfabetização. Quando a criança se movimenta ela comunica-se, relata por meio do corpo suas aprendizagens, medos e sentimentos.

Perceber o movimento natural à criança e utilizá-lo em favor dos processos educacionais em especial na alfabetização, com isso propiciar momentos com significados. Cada nova aprendizagem realizada em ambiente escolar contribui para a formação da criança, com isso podemos exemplificar e perceber quais são as reais necessidades das crianças.

## 2. JUSTIFICATIVA

A relevância do desenvolvimento da psicomotricidade no processo de alfabetização e letramento. Como educadores devemos ter uma visão mais científica e aprofundada sobre o movimento, o corpo e o desenvolvimento infantil, adquirindo assim competências para atuar melhor em seu campo de trabalho, neste caso a sala de aula. Com isso as nossas práticas diárias estarão melhores embasadas, principalmente quando se trata da alfabetização e do letramento de crianças em idade escolar. É necessário rever práticas e ações diárias em ambiente escolar, ao sentarmos as crianças, ao pedir que

elas façam silêncio, ao limitarmos suas ações e instintos naturais, estamos moldando pessoas e criando padrões de comportamento. Quais impactos causaram ao reforçar essas condutas e quais resultados no processo de ensino e aprendizagem nossas ações atingem? É o que trataremos no presente artigo.

## 3. METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliografia explicativa, que tem por objetivo explicar a relevância da psicomotricidade no processo de alfabetização e letramento. O levantamento bibliográfico se baseia em um tipo de pesquisa onde é consultados bancos de dados nacionais e livros de autores renomados para saber o que já existe sobre um determinado assunto.

Quando a pesquisa bibliográfica é explicativa, ela explica a razão e o porquê dos fenômenos, já que você vai aprofundar o conhecimento explorado em seu tema. O levantamento bibliográfico clama por uma organização, sendo primordial explicitar-se em linguagem verbal escrita qual é a temática que será abordada na pesquisa científica.

## 4. PSICOMOTRICIDADE DO QUÊ SE TRATA?

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade nos oferece um conceito bastante amplo do que é Psicomotricidade, como veremos a seguir:

> É a ciência que tem como objetivo de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. (SBP, s/d)

Desde o ventre materno o corpo humano é produtor de movimento, e durante todo o crescimento, movimento esse que exerce grande influência em nosso comportamento. O desenvolvimento infantil se inicia ainda na vida uterina, com o crescimento físico, a maturação neurológica e a construção de habilidades relacionadas aos comportamentos e as esferas cognitiva tanto afetiva como social. “Durante a gravidez, o feto começa dar sinal de vida ao

mundo exterior fundamentalmente por meio de uma atividade motora.” (Rosa Neto, Francisco, 2002 p. 11).

Ao nascer à primeira coisa que a criança reconhece como meio de suas vivencias e sensações é o corpo, pois é através do corpo que ela conhece tudo a sua volta, desde o nascimento até a idade adulta o corpo tem várias modificações, o desenvolvimento motor da criança desenvolve de acordo com sua idade e se torna cada vez mais completas e complexas, sendo assim o recém-nascido já traz uma grande experiência acumulada para o seu desenvolvimento.

Segundo Neto (2002) a atividade motora é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é através dela que a criança desenvolve a consciência de si mesma e do mundo que a cerca, as atividades motrizes auxiliam na sua independência.

A psicomotricidade veio estabelecer relações, tendo como princípio o corpo do centro do comportamento e da evolução do ser humano. A psicomotricidade rompe os dualismos: não se trata de estudar o psíquico e depois e depois separadamente a motricidade.

O ser humano é um organismo complexo que possui corpo e cérebro atuado conjuntamente e o professor precisar observar essa dualidade de forma ampla e completa para compreendê-lo. É preciso entender o corpo humano como possuidor de uma mente onde emergem dois mundos: o dos objetos e o das sensações. O corpo e o movimento do ser humano não podem ser restritos apenas ao biológico, devemos sempre o atrelar ao psicológico, pois toda ação tem intenção.

Henry Wallon (1879-1962), pedagogo, médico, psicólogo e filósofo francês, introduz a partir de 1920 a ideia de que o movimento do corpo tem finalidade pedagógica. O gesto, e a ação são representativos em si para a psicomotricidade, ajudando a ciência da educação a se redefinir e renovar princípios educacionais.

Wallon se refere ao corpo não como algo estanque. Ele demonstra que há ações recíprocas entre funções motoras e funções mentais.

A Psicomotricidade cria no ser humano a consciência, onde os movimentos são relacionados a tempo, velocidade e espaço (os padrões motores). “Wallon enfoca os estudos da criança e da psicomotricidade sob a

ótica da totalidade, renunciando às abordagens unidimensionais e setoriais." (FONSECA, 1995, p42).

A ligação entre os aspectos afetivos, motores e intelectuais são os aspectos culturais do universo a que a criança pertence. Cada gesto de uma criança carrega a marca do grupo a qual ela pertence, segundo Wallon, o meio em que se realiza a aprendizagem e o meio de onde a criança emerge interferem diretamente na formação de sua identidade.

Para Fonseca, 1995, p142:

> (...) alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor ligados por coordenadas espaços-temporais e correlacionados por melodias rítmicas de integração e resposta.

Um educador consciente da importância que esta ferramenta (a psicomotricidade) traz para a formação da criança entenderá que o movimento e o psíquico se unem para resolver problemas que surgem não só na vida escolar, como também na vida adulta fora da escola, tornando-o uma pessoa mais completa.

## 4.1 O porquê estudar a psicomotricidade?

Nas diversas práticas pedagógicas que realizamos nos tempos atuais marcam a educação e refletem diversas concepções em relação ao sentido que se deve dar ao movimento nas creches, pré-escolas, escolas e outras instituições afins. É muito comum confundir movimentação com indisciplina. Com o intuito de se assegurar ordem, progresso, relações harmoniosas e uma atmosfera civilizada, procura-se simplesmente suprimir a ideia de movimento, cria-se um ambiente rígido nas posturas para as crianças de diferentes idades.

"Vamos formar uma fila: pequenos à frente e grandes atrás". "Fiquem sentados sem conversar". "vamos organizar a sala sem bagunça em ordem".

De modo geral esse tipo de imposição não leva em conta as disposições motoras da criança. Muitas vezes, o professor acredita que os movimentos que aí se multiplicam atrapalham a aprendizagem. "Criança que se meche não aprende, não se concentra". "Ela só pensa em brincar".

Por meio destas falas tão comuns nas escolas e no pensamento de alguns educadores, podemos deduzir que a educação e o movimento não são

compatíveis. É imperioso dizer que não poder movimentar-se, gesticular, é que impede o pensamento e a manutenção da atenção, tão necessários à aprendizagem.

Existem práticas educacionais que ao perceberem a necessidade de movimentação propõem exercícios limitados e deslocamentos em que a criança se movimenta apenas para dispender energia.

Essas práticas que permitem apenas movimentos coordenados totalmente pelo professor até podem ser eficientes para manter ordem e disciplina, porém impedem ou limitam as manifestações de expressão que são extremante revelador nas crianças para se conhecer se gostaram ou não, se aprenderam ou não.

O movimento para as crianças é muito mais do que mover partes do corpo ou se deslocar. Elas se expressam por meio de gestos expressões faciais, utilizando o corpo como suporte. O ato motor é um gesto expressivo de sua necessidade de se comunicar e dizer que está presente.

## 5. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NOS TEMPOS MODERNOS.

Neste primeiro momento vamos tratar a concepção da Infância e os conceitos que estabelecem o letramento como processo social.

Segundo o autor Geraldo Matos no Dicionário Junior da Língua Portuguesa, “Infância sf. 1. Período de desenvolvimento do ser humano, desde o nascimento até a adolescência;” (MATOS, p.365, 2011). Com isso concluímos que a infância é uma longa fase, que abrange desde o nascimento até a adolescência. Nesta fase as crianças aprendem sobre nosso meio social e participam das atividades nele envolvido. Podemos também dividir a infância em duas partes: primeira infância que vai do zero aos seis anos, e a segunda infância que vai dos sete até os doze anos de idade. E a partir dos dozes anos é iniciada a adolescência.

Gostaria de centralizar este trabalho na segunda infância, mais especificamente dos seis aos oito anos de idade, pois é nesta fase em que a criança começa a imaginar e expressar suas vontades de forma oral, e começa a compreender os códigos nesta fase também a maioria das crianças já estão

matriculadas em escolas, e a partir daí sua vida social começa a se ampliar, pois deixa o meio familiar e começa a frequentar o ambiente escolar.

Atualmente a infância é considerada com direito, assim a criança é um sujeito, possuidora de direitos invioláveis garantidos pela Constituição Federal e também pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Sendo assim também é garantido pelo ECA o direito de permanência nas unidades escolares especializadas.

A nossa Constituição Federal do ano de 1988 garante o acesso e a permanência na Escola, além do direito de acesso ela também define o papel do estado e da família nesse processo como trata no artigo 205, 206 e 208.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Como vimos nas leis que regem o nosso país, o acesso e a permanência das crianças na escola e esse direito começa na educação infantil. Segundo Miguel A. Zabalza em seu livro QUALIDADE EM EDUCAÇÃO INFANTIL, páginas 19 e 20, 1998.

> Atualmente, encontramo-nos neste contexto. Mesmo que se trabalhe com um conceito ainda difuso e paternalista de “direito”, o importante é que começa a ser configurado um mapa de direitos da infância cada vez mais preciso e comprometedor. A última Convenção Internacional sobre os direitos da infância (1989) reuniu 54 artigos nos quais são descritos os diferentes compromissos que a sociedade atual deveria assumir em relação à infância. Entre outras coisas, aparece ali o direito de ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal.

Na citação acima o autor revela e nos confirma que a criança é sujeito de direitos e esses direitos são garantidos como podemos observar na Constituição Federal (1988), a fim de alcançar os plenos desenvolvimentos cognitivo e pessoal.

Não poderia deixar de ressaltar a Criança como sujeito ativo e competente em seu processo de aprendizagem, sendo assim nas escolas o processo de alfabetização os projetos didáticos não devem estar atrelado apenas a construir novas aprendizagens, más sim enriquecer os âmbitos de experiência. “A criança pequena é “competente” no duplo sentido de “situações de entrada” e de “propósitos de saída”: ao entrar na escola á traz consigo vivências...” (ZABAIZA, p.20, 1998).

Na perspectiva de educação de qualidade, a criança conquistou seu real valor e, hoje, por ela e para ela são feitas e planejadas as aulas.

É papel do professor é também garantir a aprendizagem de forma integral, segundo Hernández “Aprender está relacionado com a elaboração de uma conversação cultural, em que se trata, sobretudo, de aprender e dar sentido, conectando com as perguntas que deram origem aos problemas que abordamos...” (HERNÁNDEZ, p.50, 2004). As crianças na primeira infância aprendem de maneira lúdica através de histórias, brincadeiras, e momentos de interação com outras crianças, e com adultos.

## 6. O DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO E A ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DO MOVIMENTO.

Segundo a constituição brasileira de 1988, a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Dessa forma, temos como consenso a importância da participação efetiva dos alunos em todas as atividades realizadas dentro do contexto escolar. As atividades realizadas com a presença de movimento devem ser encaradas da mesma forma. As crianças, hoje em dia, desde cedo, começam a argumentar e questionar sua participação em atividades que exijam vivência prática em sua execução. E, assim, dizem: Professor não gostaria de correr! Essa atividade não está interessante, Professor eu me vergonho, ou não posso sujar minhas roupas!

Na alfabetização isso também acontece, quando vamos propor um jogo algumas crianças se mostram resistentes. Embora o movimento não seja um conteúdo dos métodos de ensino, a não ser nas aulas de Educação Física, o uso dessa ferramenta no processo de alfabetização é fundamental e potencial

para a preparação socioafetiva das crianças, quando se tem como objetivo a formação de um indivíduo crítico, participativo e autônomo. O uso do movimento para apoiar os conteúdos das grades curriculares atuais deve ser feito de forma a facilitar a relação ensino/aprendizagem da criança, garantindo a participação equiparada de todos. O movimento não pode ser deixado de lado por falta de espaço, de material, habilidade motora do professor ou por falta de interesse dos alunos, e é preciso ter sempre a não exclusão como foco principal.

A alfabetização deve ser organizada, transmitida, compreendida e alterada democraticamente, garantindo, assim o desenvolvimento necessário para que a que criança possa se enquadrar em meios que garantirão sua autonomia em processos futuros de suas vidas. O movimento gera situações de conflitos interiores e entre alunos, situações de dúvidas, mas não podem ser um fator de exclusão, pois é um fator importante para a transformação individual e coletiva dos indivíduos.

## 6.1 psicomotricidade e a alfabetização

A psicomotricidade desenvolve na criança experiências que ela conhece e não conhece. Onde trabalha seu individualismo, sua linguagem e socialização no meio que ela frequenta. Ela colabora para a formação e estruturação do esquema corporal. A alfabetização é um processo social e complexo que ressalta e exigem diversas habilidades inclusive as motoras. A alfabetização e a psicomotricidade são indissociáveis, pois uma complementa a outra, a psicomotricidade serve para auxiliar os primeiros momentos de aprendizados e a alfabetização. Ela abre possibilidades para que as crianças desenvolvam capacidades e competências básicas, aumentando seu potencial e repertório motor, atingindo assim conquistas e vitórias no universo emocional e intelectual da vida escolar. Não é só codificar e decodificar que as crianças apreendem, na alfabetização. Ela é contínua, as crianças também precisam saber compreender e interpretar textos e assimilar conteúdos, só assim acontece o processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor alfabetizador precisa reconhecer muito bem seus alunos para desempenhar o papel no que se menciona ao processo de escrita e leitura.

A criança precisa saber interpretar, compreender e assimilar o conteúdo para que de fato ocorra o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita. Aprender a ler e escrever é como aprender um jogo: é preciso conhecer as combinações, as regras, ter vontade e treinar bastante. [...] Portanto, podemos conhecer o mundo e suas coisas (ALVES, 2012, p. 90). Desde pequenos dever ser trabalhado o desenvolvimento motor, para que futuramente essas crianças não apresentem problemas na leitura e escrita, na direção gráfica entre outros. Como seres sociais surge à necessidade de nos comunicar a alfabetização surge como a urgência em relação ao registro, isto é leitura e escrita. Ao se tratar de alfabetização, Ferreiro; Teberoski (1991, p. 17) destacam que “[...] no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos”.

Ao ler e escrever a criança poderá ter um futuro, uma profissão melhor. Ao descobrir o mundo letrado as crianças descobrem um novo mundo a sua volta. O processo de alfabetização está inteiramente ligado ao futuro que essas crianças vão ter ao viver em sociedade. A partir da alfabetização é que descobrimos as letras e a leitura por isso é que esse processo é de grande importância. Até a maneira que cada aluno vai escrever, difere de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. “A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo o qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos, que escutam, há uma criança que pensa”. FERREIRO (2001, P.1).

Cada criança é competente para levantar hipóteses por meio da escrita, tanto que a alfabetização é um processo complexo. Para alfabetizar uma criança, deve-se atrelar ao trabalho psicomotor, pois por ele atrela-se significado movimento e afetividade. Com o movimento da escrita, o professor precisa buscar e pesquisar atividades que atendam e possibilitem o desenvolvimento motor de suas crianças para que nenhuma habilidade educativa fique de fora.

Atualmente o método de alfabetização mais utilizado nas escolas brasileiras é o sócio construtivismo. Por ele partimos do que a criança já sabe, para construir novos conhecimentos. O movimento tão trabalhado na educação infantil agora toma forma e significado. Nas escolas as crianças são colocadas em duplas ou grupos para que possa interagir, compartilhar e assim

compreender o mundo a sua volta. A educação está sempre em movimento, ela é dinâmica sempre se transformando, nunca estática.

### 6.2 Uma breve reflexão sobre o trabalho do professor.

Para descrevemos o papel de um professor reflexivo, dentro das instituições escolares, e como se da sua formação primeiramente é precisou entender, como nos diz Isabel Alarção em seu livro Professores reflexivos em uma escola reflexiva:

> A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. (ALARÇÃO, 2008, p.44).

Partindo deste princípio quanto à noção de um professor reflexivo, necessitamos verificar como esta comunidade escolar, sua participação e o funcionamento, e se escola fornece infraestrutura para que haja a contribuição do docente quanto à ação de reflexão tanto coletivas ou individuais ocorrendo assim uma integração com todos os membros da escola. “A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumpri-la. Tem também ela, de ser reflexiva.” (ALARÇÃO, 2008, p.47). Com isso pensa e repensa, planejando suas ações com a intenção de incluir da melhor forma possível.

Para gerar está ação reflexiva dentro da comunidade escolar é essencial também o diálogo em todo âmbito escolar.

> Este diálogo não pode quedar-se a nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. Tem que atingir o nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com poder da razão. (ALARÇÃO, 2008, p.49)

Esse diálogo dentro das instituições, seja bem-sucedido, deve partir da formação do docentes.

> [...] têm a responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvida uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para pesquisa-ação (ALARÇÃO, 2008, p.49)

Como vimos anteriormente e fundamental que durante o processo de formação do professor esteja cercado por valor formativo através da pesquisa-

ação. “Reconhece-se ainda o móbil da formação nos profissionais adultos advém do desejo de resolver os problemas que encontram na sua prática quotidiana”. (ALARÇÃO, 2008, p.51). Pesquisas essas que tendem a suprir um problema que é a falta de formação, e informação, quando se trata de incluir essas crianças.

Essa pesquisa-ação tem a finalidade fazer que os docentes soubessem lidar com os problemas do dia a dia, solucionando por meio de observação, reflexão, planificando e agindo.

> Isto revela um comprometimento com a profissão, um deseja de aperfeiçoamento e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação [...]. É preciso saber como se pode ser mais reflexivo, para ser mais autônomo responsável e crítico. (ALARÇÃO, 2008, p.54-55)

Diversas são táticas utilizadas numa pesquisa-ação para aumentar a habilidade reflexiva do professor são as análises de casos, narrativas, portfólios e a perguntas pedagógicas.

> [...] estratégias, aliais, fazem parte dos próprios processos metodológicos empregues na pesquisa-ação que envolve um trabalho de projeto mais ou menos longo do qual resulta, em princípio, a resolução de um problema concreto e a qualificação dos participantes pela formação através da ação. (ALARÇÃO, 2008, p.55)

Conforme relatamos acima um dos procedimentos empregado na pesquisa-ação é análise de casos.

> Um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas o relato de um acontecimento ou incidente (...). É caso porque representa conhecimento teórico (...). Um acontecimento pode ser descrito; um caso possa ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído. Assim se pode concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso correspondente sem interpretação teórica. (ALARÇÃO, 2008, p.56)

Portanto essa análise de casos faz parte da formação do professor, adquirindo informação nova e esclarecimento de assuntos conhecido.

Já as narrativas são “ato de escrita e um encontro conosco e com o mundo que nos cerca” (ALARÇÃO, 2008, p.57), ou seja, deve ser fundamental na formação do professor por mais que seja difícil adquirir essa habilidade, no entanto quando fazemos registros escritos nos preservamos e ainda obtemos um meio avaliativo, tanto do nosso trabalho quanto do que nossos pequenos estão aprendendo.

> O hábito se adquirido na formação inicial, tem grande probabilidades de perdurar pela vida profissional adentro. Ajudara a analisar a vida, desdobrará o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de atuação, registrará aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constituirá um manancial de reflexão profissional a partilhar com os colegas. (ALARÇÃO, 2008, p.57-58).

Desse modo a narrativas e os casos, ambos se relacionam junto sendo instrumento para o desenvolvimento do educador. “Os casos não meros narrativos; eles encerram em si conhecimento sobre a vida” (ALARÇÃO, 2008, p.59).

O portfólio outra estratégia tem como objetivo fazer com que o professor coloque em pratica o seu desenvolvimento reflexivo, facilitando processo e também a auto e hétero avaliação de seus alunos sendo assim e definidos por “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada o tempo, revelado do processo profissional.” (ALARÇÃO, 2008, p.60).

De acordo com as estratégias já apresentada as perguntas pedagógicas e o embasamento que todas possuem facilita o entendimento e sua compreensão.

> Porém, as perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem as faz, que o próprio professor que um seu colega ou supervisor. (ALARÇÃO, 2008, p.62).

Portanto a desenvolvimento do docente reflexivo deve estar ligado com a comunidade escolar sempre interagindo e conhecendo.

> A estratégia de formação referenciada tem como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu quotidiano e sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função (ALARÇÃO, 2008, p.63).

Portanto a partir da formação dos profissionais da educação é que podemos ampliar nossos horizontes e perspectiva de qualidade de trabalho.

## 7. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O movimento como ferramenta pedagógica apresenta características que potencializam a aprendizagem e a alfabetização, principalmente quando nos referimos aos pequenos. O fato de ansiarmos por crianças que fiquem sentadas, quietas e prestando atenção ao que estamos explanando faz com que suas características natas de exploração, questionamento e reflexão sejam desprezados. Cabe ao educador conduzir suas atividades de forma a incentivar essas características e contextualizar suas atividades explorando o imaginário. Analisar de forma reflexiva os fatos que ocorrem nas vivências propostas leva os alunos a perceberem e pensarem de forma mais clara sobre o ocorrido.

Quando não obtemos sucesso em uma atividade, ainda temos boas chances de nos desenvolvermos, não há espaço na educação para frustações que geram inibição ao questionamento. A tentativa de mais uma oportunidade pode ser a possibilidade para o sucesso.

Os conflitos de uma forma geral surgem como possibilidade única de aprendizagem, jamais irá excluí-los completamente de nossas atividades como educadores. Cabe a nós mediá-los de forma a potencializar o desenvolvimento conceitual, motor e afetivo de nossos alunos.

Após pesquisas e estudos, cheguei à conclusão de que a Psicomotricidade é uma ferramenta fundamental para a alfabetização. A partir da democratização do ensino, onde um dos pressupostos é o acesso de todos a educação, podemos dizer há democracia dentro da escola pública. Dessa forma a educação contribui para uma sociedade mais integrada oferecendo assim igualdade de oportunidades para todos, quando se trata da alfabetização e do desenvolvimento da psicomotricidade. E para a escola ser transformadora no que se trata do convívio social, é fundamental que exista abertura para que todos os segmentos possam dar suas opiniões, que tenham liberdade de expor suas ideias, discuti-las, e executar as ações e projetos com apoio da direção e equipes que fazem parte da comunidade escolar.

Como qualquer outro processo, ficou claro que a participação do professor é fundamental para a escola, ele colabora diretamente para a produção e execução da alfabetização. E tem como meta a participação de todos com movimento e clareza. Com isso um professor participativo é quem diz se o projeto é aplicável ou não. E se não é aplicável o professor é quem deve também propor alterações. Assim um docente quando busca adquirir

novas competências não se torna alienado. Encontra estratégias e reflete sobre elas tornando-se um profissional reflexivo. E uma escola só pode ser reflexiva e alfabetizadora quando todos trabalham em prol de um mesmo objetivo se tornar um lugar que forma pessoas críticas, que se respeitam, dialogam, dão sugestões e participam da vida escolar.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel, **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8°. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak,2012.

DEMO, Paulo. Noções de política social participativa. 4ª edição, São Paulo: Cortez. 1999.

FERREIRO, Emília, Teberoski, Ana, Psicogênese de Língua Escrita, Porto Alegra, Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Cortez, São Paulo, 2001, p.1

FONSECA, V. Psicomotricidade. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MATOS, Geraldo. Dicionário júnior da Língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 2011.

Rosa Neto, Francisco. Manual de avaliação motora, Porto Alegre: Artmed, 2002.

Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (site) htpp://profissioaispsicomotricidade.blogspot.com.br/2007/07/segundo-sociedade-brasleira-de.html Acesso em 10/03/2020.

ZABALZA, Miguel Alves. Qualidade em Educação Infantil. São Paulo: Scipione, 1998.

# AUDIODESCRIÇÃO NA ESCOLA: COMPARTILHANDO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA COM PROFESSORES

LARA SOUTO SANTANA

**RESUMO**

Inicio este breve trabalho de conclusão de curso do aperfeiçoamento em Audiodescrição na escola me colocando em primeira pessoa, e assim o farei até o fim, porque acredito na potência do lugar de fala e entendo este trabalho como uma oportunidade ímpar para a reflexão dos conhecimentos construídos ao longo dos últimos meses, conforme o curso foi se desenvolvendo.

**Palavras-chave:** Autodescrição; Escola; Aprendizagens.

## 1 INTRODUÇÃO

De saída, então, apresento-me dizendo que fui um bebê prematuro, e a prematuridade deixou como sequela uma deficiência visual (baixa visão), tenho então uma vida como pessoa com deficiência visual e atualmente sou professora da rede pública do município de São Paulo. Esses dois elementos me deixam envolvida de uma forma mais profunda com o conteúdo do curso.

O contato com o conteúdo do curso me deixou diante de memórias de escola, memórias muitas vezes desconfortáveis, porque ficou explícito que a ausência de audiodescrição em minha vida escolar deixou lacunas em meu repertório que até hoje tento preencher das mais diversas formas possíveis.

Com isso não quero dizer que minha formação tenha sido de baixa qua-

lidade, mas poderia ter sido muito mais rica se o recurso da audiodescrição fosse utilizado no dia a dia na escola.

Outra reflexão que o curso suscitou foi o fato de que a audiodescrição pode ser importante para promover a interdisciplinaridade e que pode estar presente em qualquer disciplina. Outro aspecto que ficou muito claro é que a audiodescrição pode beneficiar não apenas pessoas cegas ou com baixa visão, mas também as pessoas videntes e/ou com outras deficiências ou dificuldade de aprendizagem, ou que aprendem de forma diferente do tradicional.

Partindo desses pressupostos e por saber que eu poderia multiplicar com meus pares o conhecimento construído e ampliar as reflexões feitas é que decidi propor em um momento de formação um tempo para falar do tema com minhas colegas de trabalho. Este trabalho mostrará, então, o planejamento da atividade, seu registro e as reflexões feitas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o desejo de que este trabalho seja uma forma de tornar possível e registrar um momento de compartilhamento de conhecimento sobre audiodescrição na escola com um pequeno grupo de professores da rede pública municipal de São Paulo, faço uma breve revisão dos conteúdos relevantes ao longo do curso para pautar minha escolha.

De saída, eis uma, entre tantas, definições do recurso que estudamos nos últimos meses:

> A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou re- ligiosos; espetáculos tais como musicais, espetáculos de dança, circo, peças de teatro, shows, stand ups; produtos audiovisuais e programas de televisão, por meio de informação sonora. É uma tradução inter- semiótica de imagens dinâmicas (em filmes, vídeos, documentários, espetáculos, programas de televisão e eventos), estáticas (em livros, jornais, sites, redes sociais, catálogos e outras mídias) e animadas (gifs e outras imagens digitais em movimento), em palavras. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar (MOTTA, 2016, p. 37).

A decisão de conversar com professores sobre o tema é motivada pela vontade de plantar uma semente a fim de que meus colegas possam se tornar “conhecedores da audiodescrição como ferramenta pedagógica, [e possam] completar o discurso escolar” (MOTTA, 2016, p. 24), não apenas completar o discurso, mas refletir e, quiçá, reinventar seu modo de ensinar.

Antes disso, convém lembrar que a audiodescrição, por ser uma ferramenta pedagógica, é um recurso potente de inclusão escolar. Sabemos que “Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude” (MANTOAN, 2015, p. 30).

Sabemos também que a inclusão favorece o aprendizado de todos, não apenas de alunos com deficiência, afinal, a ausência de barreiras e novas for- mas de ensinar beneficiam alunos que se apropriam e internalizam conheci- mentos das mais diversas formas.

Lembramos, então, o que diz Motta (2016, p. 37) quando se refere à audiodescrição:

> Além de ser útil às pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros. Mesmo as pessoas sem deficiência têm percebido que o recurso au- menta o senso de observação, amplia a percepção e o entendimento.

Ou seja, o contexto escolar se torna inclusivo e significativo a um núme- ro maior de pessoas, a um público ao qual a audiodescrição não foi direcionada inicialmente, tem-se, dessa forma, uma melhoria das condições da escola, como pontuado por Mantoan anteriormente.

Apesar de eu ser uma professora com deficiência visual, e isso já justi- ficaria um momento de formação sobre o tema, ressalto que a escola na qual trabalho não tem alunos com deficiência visual, mas por entender, que eles podem chegar a qualquer momento e que conhecimentos dessa natureza são essenciais para uma prática docente mais inclusiva, além do fato de que esses profissionais podem ter alunos em outros espaços, ou que eles queiram prati- car a audiodescrição como uma ferramenta pedagógica mais ampla, mostro a seguir o planejamento e os resultados de uma

conversa sobre o tema.

## 3 METODOLOGIA

Aula expositiva sobre o tema com professores da rede pública municipal de uma escola na zona sul de São Paulo. Como metodologia para este trabalho, eis o plano de aula da atividade a ser desenvolvida:

**Componente curricular**: Audiodescrição

**Público-alvo**: Professores de ensino fundamental I da EMEF professor Almei- da Junior

**Carga horária**: 1 aula (45 minutos)

**Objetivos de aprendizagem**: apresentar conceitos relacionados à audiodes- crição e como esse recurso pode favorecer o aprendizado dos alunos com e sem deficiência.

**Desenvolvimento**: Inicialmente contarei minha trajetória como aluna e como o recurso poderia ter me ajudado, falarei, então, sobre o curso de audiodescrição na escola e apresentarei alguns conceitos, a idéia é exibir vídeos que podem ser importantes para explicitar a possibilidade da audiodescrição na sala de aula e no dia a dia da escola.

**Materiais necessários**: projetor/ datashow.

## 4 RESULTADOS

A atividade aconteceu como planejado na EMEF Professor Almeida Ju- nior no dia 21/05/2019, em um horário que é reservado para um tempo de formação de professores (JEIF), estavam presentes professoras de ensino fundamental I, que são minhas colegas de trabalho: Andréia Araújo, Andréia Gil, , Andrea Moraes, Elisângela Messias, Priscilla Nieves e, por fim, a coorde- nadora pedagógica da escola, Rosana Cognolato. Por diversas razões o grupo não estava completo.

Independente disso, conversamos por 45 minutos sobre o curso de aperfeiçoamento de audiodescrição na escola, sobre o recurso e sobre a im- portância da audiodescrição para alunos com e sem deficiência visual. O vídeo “Gabriel quer ser astrônomo” foi escolhido para que minhas colegas tomassem contato com algumas estratégias e entendessem a comunicação

acessível.

Inicialmente, fiz uma aula expositiva e citei possibilidades em que a audiodescrição poderia ser usada, como em excursões, por exemplo, Nesse mo- mento, uma colega disse que já tinha escutado a audiodescrição na TV aberta “por acaso” e não sabia para que serviam aquelas informações, já que ela podia ver, então ela não entendia o porquê, para ela saber do recurso era uma novidade. Nesse momento inicial, uma outra professora quis saber como fiquei sabendo do curso e se era presencial.

Em seguida o vídeo “Gabriel quer ser astrônomo” foi exibido e depois tive- mos um tempo para perguntas e comentários de todos. De modo geral, o grupo estava bastante interessado, elas tinham dúvidas relacionadas ao fato de crian- ças que nasceram cegas não terem repertório relacionado às cores. Uma colega falou que o exercício de fazer a descrição pode contribuir para que a criança possa se concentrar mais e se atentar aos detalhes daquilo que vai descrever.

Eu encerrei o bate-papo falando que nós professores não imaginamos o que os nossos alunos serão lá na frente. Contei do meu processo de alfabetização, contei que minha professora dessa fase e de algumas séries do ensino fundamental I, com quem mantive contato, sempre se emociona ao se lembrar de como ela e minha mãe foram tentando encontrar estratégias para favorecer meu aprendizado na infância. Ela diz que sempre se orgulha ao acompanhar minha trajetória pessoal e profissional.

Fiz referência à professora Mantoan (2015, p. 44) em que o professor não é um “mero instrutor, [em que] a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino”.

Resumi, então, falando que nós muitas vezes não imaginamos em como nossas práticas podem fazer a diferença para a vida adulta dos sujeitos que estão na escola desde a mais tenra idade, falei que sempre estudamos o fato de as crianças aprenderem diferente, mas que muitas vezes em nossas prá- ticas acabávamos sempre ensinando da mesma forma e que introduzir

a au- diodescrição na sala de aula era uma oportunidade de experimentarmos um outro jeito de ensinar.

## 5 CONCLUSÃO

Como comentado na introdução deste trabalho, fazer o curso de aper- feiçoamento em Audiodescrição na escola, evidenciou que utilizar o recurso da audiodescrição no dia a dia na escola é essencial para pessoas com deficiên- cia visual e para todos os envolvidos em sala de aula.

Fiz diversas reflexões ao longo do curso em relação ao meu aprendi- zado durante a trajetória de ensino básico a minha prática em sala de aula e à necessidade de falar com meus pares sobre a audiodescrição como uma ferramenta pedagógica extremamente importante.

E foi a última inquietação mencionada que me motivou a fazer a proposta de trabalho aqui planejada e registrada, já que estou sempre em busca de conhecimento, acredito que o conhecimento precisa ser, de alguma forma, multiplicado e devolvido para a sociedade. Assim, quis ter um momento para compartilhar minhas experiências como aluna com deficiência visual e como aluna de um curso que ampliou meu repertório quanto a outras possibilidades de inserir a audiodescrição na sala de aula.

Falar sobre a audiodescrição na escola com minhas colegas de traba- lho foi uma experiência positiva para todos, mas confesso que fiquei bastante impressionada em como o repertório da maior parte das pessoas ainda é inci- piente, ou talvez inexistente. Apesar de elas conviverem comigo, não percebo que elas tenham curiosidade em conhecer mais sobre inclusão, já que estamos falando aqui sobre a audiodescrição como uma ferramenta de inclusão escolar.

Perceber que minhas colegas ainda conhecem muito pouco sobre o tema, não me entristeceu, fiquei, na verdade, satisfeita em poder levar um con- teúdo que soava como novidade para elas, afinal, alguns assuntos na área da educação já são bastante recorrentes e acabam sendo enfadonhos para quem tem uma carreira mais longa no magistério.

E porque em momentos de conclusão sempre há espaço para men- cionar outras possibilidades de reflexão, ou falar do que faltou, comento que durante o curso ficou claro que não é tão difícil assim trazer a

audiodescrição para a sala de aula e para o dia a dia na escola de forma mais ampla. Não é um bicho de sete cabeças, é preciso praticar e ter vontade de colocar a mão na massa e fazer acontecer.

Encerro, então, este trabalho com um sentimento de alegria pela oportunidade de me apropriar de conhecimentos importantes, de refletir sobre minha trajetória pessoal e profissional e de compartilhar com meus pares um pouco sobre um tema que é de extrema importância no que toca a inclusão de pesso- as com deficiência e melhoria da qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola**: abrindo ca- minhos para leitura de mundo. Campinas, SP: Pontes, 2016.

# AUTISMO EM SALA DE AULA

Maria Sônia dos Santos

## RESUMO

No intento de propor uma discussão no que refere ao ensino inclusivo para alunos portadores de Transtorno do Espectro Autista, que aqui tratarei como TEA, este artigo discorrerá sobre a caracterização do público-alvo, tendo em vista as grandes diferenças que eles apresentam das demais crianças e a importância da educação inclusiva para o desenvolvimento geral do aluno com TEA.

**Palavras-chave:** inclusão; escola; autismo.

## INTRODUÇÃO

Serão apresentados os tratamentos hoje disponíveis para crianças com TEA, principalmente, os que devem ser iniciados precocemente, pretendendo estar em curso durante a fase escolar

da criança, o que será benéfico bilateralmente, facilitando o trabalho pedagógico e causando o menor incômodo possível à criança.

É altamente recomendado que a pedagogia e os demais tratamentos para TEA caminhem juntos, um coadjuvante ao desenvolvimento do outro e ambos objetivando a melhora no desenvolvimento da criança, que pode ser realmente relevante para seu futuro já que isso pode afetar a sua autossuficiência, escolaridade e capacidade profissional.

Para além dos tratamentos clínicos, acompanhados de medicamentos muitas vezes necessários, principalmente, nos casos mais severos, também será exposto uma gama de tratamentos coadjuvantes e tratamentos alternativos.

Após essa caracterização da criança com TEA, já com conhecimento do público que as escolas hoje inclusivas recebem e conhecendo suas possíveis limitações este artigo cruzará o limite para âmbito escolar.

Apesar do número de anos em que a escola já é oficialmente inclusiva já chegar a décadas, no que tange a Declaração de Salamanca que é de 1994, pouco foi discutido e oficialmente incluso nos currículos universitários de formação de professores que realmente ensine a ensinar alunos com TEA.

Sendo assim, ano após ano, professores se surpreendem com seus novos alunos com graus de comprometimento tão graves, tão diferentes uns dos outros, com tantos comportamentos específicos e com tantas dificuldades a serem enfrentadas.

De acordo com a Declaração da Guatemala, 2001, “ As pessoas portadoras de Deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação, com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. Então, com base nesta declaração, a educação das pessoas deficientes deve ser levada a efeito por profissionais preparados para ensinar, para lidar com suas diferenças e para ser capaz de avaliar sua evolução.

Abordaremos aqui planos, caminhos, fazeres que podem auxiliar no processo ensino aprendizagem de crianças com TEA, apoiados no conhecimento que a caracterização do transtorno traz.

> “Em algum lugar, alguém está dizendo a um menino que ele não pode brincar porque não consegue andar; a uma menina que ela não pode aprender porque não consegue enxergar. Esse menino merece uma oportunidade para brincar. E todos nós ganhamos quando essa menina, e todas as crianças, conseguem ler, aprender e contribuir. O caminho a percorrer será desafiador. Mas crianças não aceitam limites desnecessários. Nós também não deveríamos aceitar. ”

> Anthony Lake, Diretor Executivo do UNICEF. Situação mundial da infância 2013: Crianças com

## 1.O QUE É AUTISMO?

A inclusão dos alunos com necessidades especiais de educação trouxe ao nosso convívio e dos nossos filhos muitas crianças com Transtorno de Espectro Autista. Conhecer o que significa esse transtorno nos ajudará a melhorar a qualidade de vida, de ensino e social desses indivíduos.

O desenvolvimento humano apresenta uma grande gama de transtornos neurológicos dentre as quais se encontram o Transtorno do Espectro Autista.

Os distúrbios de neurodesenvolvimento caracterizam-se por apresentar alterações neurológicas na infância, como o TEA, comumente antes da idade escolar.

Essas condições afetam as funções pessoais, interações sociais, desenvolvimento acadêmico e profissional, pois, normalmente, causam dificuldades na aprendizagem, na aquisição de novas habilidades e no uso delas, assim como dificuldade em compreender conjuntos de informações. Diante disso, a criança tem seu convívio escolar tão afetado quanto a sua aprendizagem,

porquanto suas funções sócio emotivas tornam-se uma barreira a ser vencida por esse estudante na escola.

> O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.
> Sinais de alerta no neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade. A prevalência é maior no sexo masculino.
> A identificação de atrasos no desenvolvimento, o diagnóstico oportuno de TEA e encaminhamento para intervenções comportamentais e apoio educacional na idade mais precoce possível, pode levar a melhores resultados a longo prazo, considerando a neuroplasticidade cerebral.
> https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Transtorno-do-Espectro-Autista-TEA

Distúrbios de neurodesenvolvimento podem envolver dificuldade de atenção, percepção, memória, linguagem e atividades sociais juntos ou isoladamente no que tange suas atividades corriqueiras, quer em casa, quer em espaços sociais, como o da escola.

Além do TEA, existem outros transtornos de neurodesenvolvimento comuns e mais conhecidos, como por

exemplo, a dislexia, a deficiência intelectual e o déficit de atenção, que permeiam também o ambiente escolar.

## 2. ETIOLOGIA

Pesquisas apontam evidências que que o TEA tem como causa componentes genéticos, embora a causa específica não seja conclusiva.

Estudos demonstram que em famílias com uma criança com espetro autista existe o risco de terem outro filho com autismo na proporção de 3 a 10%, sendo maior se a criança afetada for menina por volta de 7%, e perto de 4% ser for menino. Gêmeos univitelinos tem elevada taxa de incidência dupla, visto as evidências de causa genética.

Por muito tempo discutiu-se causas ambientais sempre como contribuintes ou causa de TEA. Essas especulações estudadas e não foram provadas. Também houve teorias que apontavam na direção de que vacinas fossem causa de TEA, o que foi desconsiderado, haja vista que o estudo realizado havia tido seus dados falsificados pelo autor.

> A etiologia do transtorno do espectro autista ainda permanece desconhecida. Evidências científicas apontam que não há uma causa única, mas sim a interação de fatores genéticos e ambientais. A interação entre esses fatores parece estar relacionada ao TEA, porém é importante ressaltar que “risco aumentado” não é o mesmo que causa fatores de risco ambientais. Os fatores ambientais podem aumentar ou diminuir o risco de TEA em pessoas geneticamente predispostas. Embora nenhum destes fatores pareça ter forte correlação com aumento e/ou diminuição dos riscos, a exposição a agentes químicos, deficiência de vitamina D e ácido fólico, uso de substâncias (como ácido valpróico) durante a gestação, prematuridade (com idade gestacional abaixo de 35 semanas), baixo peso ao nascer (< 2.500 g), gestações múltiplas, infecção materna durante a gravidez e idade parental avançada são considerados fatores contribuintes para o desenvolvimento do TEA.
> https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Transtorno-do-Espectro-Autista-TEA

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apontam para fatores genéticos, aparentemente em áreas relacionadas aos receptores de neurotransmissores (como a serotonina) e genes HOX (controle estrutural do SNC).

Pesquisas mais recentes sugerem a relação entre TEA e prematuridade no termo da gestação.

## BIBLIOGRAFIA


1. APURANDO O OLHAR PARA A VIGILÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. [Playlist de vídeos do Youtube]. Disponível em: . Acesso em 23 mar. 2021.
2. https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br
3. ASSUMPÇÃO JR, Francisco B, KUCZYNSKI, Evelyn. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil. Em: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. Transtornos do espectro do autismo. São Paulo: Memnon, 2011. AUTISMO E REALIDADE, 2021 [homepage]. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/>. Acesso em 23 fev. 2021
4. BOSA, Cleonice, CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Em: Psicol. Reflex. Crit. vol.13 n.1, p. 167-177, Porto Alegre, 2000.
5. BOSA, Cleonice, CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Em: Psicol. Reflex. Crit. vol.13 n.1, p. 167-177, Porto Alegre, 2000.

# PROCESSO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS DE ZERO A TRES ANOS DE IDADE

Vera Lúcia Santos de Medeiros


## RESUMO

No século XIX as creches surgiram com a finalidade de abrigar crianças cujas mães tinham que trabalhar fora, pois seus maridos tinham ido para a guerra. Algum tempo depois a lei assegurava as mães o direito de amamentar seus filhos em intervalos, durante o período de trabalho. Com o passar dos anos novas leis foram instituídas defendendo crianças e adolescentes. Atualmente, a creche não é considerada uma substituta dos pais, mas sim uma instituição que os auxiliam, tendo como finalidade o desenvolvimento integral e o atendimento institucional da criança até seis anos de idade. Este trabalho faz uma análise das etapas do processo de adaptação infantil, de crianças de zero a três anos.


**Palavras- chaves:** Adaptação; Acolhimento; Desenvolvimento da Criança.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender o período de adaptação da criança pequena na creche, a fim de possibilitar a superação dos obstáculos enfrentados nesse período tanto pelas crianças, como pelos seus pais e professores. Por isso foram pesquisados os conceitos de acolhimento, de adaptação e organização dos espaços que a criança irá permanecer, visando favorecer as relações interpessoais e construir vínculos afetivos.

O interesse pelo tema surgiu a partir de diversas situações vivenciadas durante a nossa prática profissional em educação infantil e pela vontade de buscar

informações e referências sobre o assunto, pois, notamos em nossa vivência pedagógica dificuldades para encontrarmos materiais sobre essa temática.

A importância em pesquisar a adaptação da criança pequena na creche está voltada para a necessidade de construirmos conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando uma atuação mais efetiva na nossa ação pedagógica, identificando e fazendo a criança superar os obstáculos, seja na dimensão afetiva, motora, cognitiva e social.

Embora muitos autores reconheçam a importância dos primeiros dias na creche e admitam a necessidade de se organizarem atividades especiais neste período inicial, designado como período de adaptação, não existe consenso quanto à definição do termo adaptação nem quanto à caracterização deste período. Para ROSSETTI - FERREIRA, (1998), a adaptação teria início nos contatos iniciais dos pais com a creche, pois as primeiras impressões influenciam a forma como estes irão relacionar-se com o novo ambiente, enquanto para BLOOM - FESHBACH & GAUGHRAM (1980), esse período envolveria desde o momento de ingresso da criança na creche até o final do primeiro mês, no entanto, FEIN (1995); e RODRIGUEZ (1981) afirmam que esse período seria entre três e seis meses após o ingresso. Em relação ao conceito de adaptação, cada contexto de cuidado alternativo tem suas particularidades.

Outro aspecto que se ressalta sobre a questão da adaptação da criança num novo ambiente escolar diferente de seu lar é o papel da família, nesse sentido, Rizzo (1984, p. 26), afirma que:

É fundamental e indispensável que a mãe participe da adaptação e o seu papel é o desprender-se do filho, de forma segura, tranquila, porém firme, resoluta. Enquanto esse passo não é dado efetivamente pela mãe, a adaptação não se concretizará, a criança poderá ficar na creche, mais insegura, confusa, ansiosa e não ajustada ou adaptada.

Portanto, os resultados desta pesquisa poderão no futuro contribuir para os profissionais de educação infantil, trazendo a eles recursos teóricos para refletirem sobre a importância do papel que devem desempenhar no período de adaptação da criança no ambiente escolar, elaborando estratégias para que esse período aconteça de forma natural e com sucesso.

Busca-se então através desta pesquisa responder uma incógnita no que se refere ao entendimento sobre os processos de adaptação para crianças de zero a três anos na Educação Infantil.

Nesse sentido, acredita-se que para que ocorra um período de adaptação tranquilo no espaço da creche é importante que haja uma relação dialógica entre o professor, o aluno, a família e a instituição, amenizando expectativas emocionais e proporcionando uma aprendizagem significativa.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral das crianças, considerando, também, as “possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias através de uma atuação que propicie o desenvolvimento de capacidades envolvendo aqueles de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

Acreditamos também que a organização do ambiente deve ser mediante ao planejamento das ações pedagógicas e a execução de atividades com diferentes linguagens, podendo colaborar para o desenvolvimento da criança pequena. Nas instituições educacionais da pré-escola, as crianças pequenas irão desenvolver suas primeiras habilidades e capacidades que as tornarão capazes de desempenhar seu papel de aluno no futuro.

[...] hoje, já não é bastante recolher crianças da rua, abrigá-las e alimentá-las bem, há todo um consenso da sociedade que exige condições de afeto e calor humano, reconhecendo-as como essenciais para desenvolver qualidades humanas para o bem (RIZZO, 1984, p.26).

Este trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, selecionando obras de teóricos da área pedagógica e da legislação vigente que pudessem angariar e nortear nossas expectativas.

O trabalho dispõe-se da seguinte forma, em seu primeiro capítulo trás o referencial teórico sobre a história da creche no Brasil e as leis relacionadas a essa temática. No segundo capítulo, serão abordados, os conceitos de adaptação e de acolhimento no período da adaptação.

No capítulo três, seguindo a linha de alguns autores, tais como: BELSKY e ROVINE (1988); VARIN, CRUGNOLA, MOLINA E RIPAMONTI (1996); OLIVEIRA (2007); RIZZO (1984), entre outros, serão focados a organização do ambiente da adaptação, a rotina para uma boa adaptação, a criança em desenvolvimento diante de uma boa adaptação e o papel da família e da creche no período da adaptação.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. HISTÓRIA DA CRECHE NO BRASIL

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos de exploração sexual das negras pelos senhores brancos. Já na zona urbana, bebês eram abandonados pelas mães de famílias de prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos". (Ramos, 2002)

Essa situação vai se modificar um pouco a partir da segunda metade do século XIX, período da abolição da escravatura e a acentuação da migração, surgindo condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico.

Observando iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo, criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres.

A ideia de jardim da infância, todavia, gerou muitos debates entre políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la como asilos, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil.

Enquanto, a questão era debatida, em conformidade com Ramos (2002), eram criados, em 1875 no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo, os primeiros jardins

da infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins de infância pública, começam a fortalecer um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza.

Na exposição pedagógica, segundo Ramos (2002), realizada em 1885 no Rio de Janeiro, os jardins-de-infância foram ora confundidos com salas de asilo, ora entendidos como início de escolaridade precoce. E foram considerados prejudiciais por tirarem desde cedo a criança de seu ambiente doméstico, sendo admitidos apenas no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras.

Como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, as fábricas criadas na época tiveram que admitir grande número de mulheres, levando as mães operárias a encontrarem soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares.

Apesar disso, o problema da mulher operária com seus filhos pequenos teve algum tipo de resposta, surgindo em meio a embates entre trabalhador e patrão, tal ajuda não era reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos.

Os trabalhadores mais qualificados, procuravam nos sindicatos organizar os demais operários para lutarem por seus direitos e protestarem contra as condições precárias de trabalho.

Entre as reivindicações de parte do movimento operário, na década de 20 e no início dos anos 30, por melhores condições de trabalho e de vida estava a da existência de locais para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães.

Os sindicatos eram fortemente combatidos pelas associações patronais, “de acordo com a referida autora, sendo instituídas nos setores comerciais e industriais. Alguns empresários foram modificando sua política de repressão e concedendo certos benefícios sociais, para atrair e reter a força de trabalho, então, fundaram vilas operárias, clubes esportivos e algumas creches e escolas maternais para os filhos de operárias.

O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe.

As reivindicações, consoante Ramos (2002) operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais.

Em 1922, no Rio de Janeiro surgiu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção 'a infância, onde foram discutidos alguns temas, surgindo nesse contexto as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância, alguns educadores se preocupavam com a qualidade do trabalho pedagógico.

Em 1932, surgiu um documento que defendia amplo leque de pontos: a educação como função pública, a existência de uma escola única de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de um ensino gratuito e obrigatório.

Entendidas como "mal necessário", as creches eram planejadas como instituição de saúde, pois, preocupavam-se com a higiene do ambiente físico. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil.

Desde o início do século XX até a década de 50, as poucas creches eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, principalmente religiosas, com o tempo, passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, as creches tinham o caráter assistencial e protetor. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um-trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

O incremento da industrialização no país propiciou novo aumento de participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais

procurados não só por operárias, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. (Ramos, 2002)

Brasil (1998) coloca que a creche antigamente a creche era mais assistencialista, conforme citação abaixo:

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceu com o objetivo de atender exclusivamente as crianças de baixa renda O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégias para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimento de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998, p.17).

O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégias para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimento de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto.

Todo esse quadro social refletia o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 60, que seria alterado pelos governos militares no país a partir de 1964, com marcantes reflexos sobre a educação em geral e a educação das crianças pequenas.

## Considerações Finais

Diante das pesquisas, leituras, reflexões e análises a respeito do tema adaptação da criança na educação infantil, auxiliadas pelos relatos de profissionais dessa área, podem perceber que ainda não se tem por parte destes a proximidade da adaptação e acolhimento da criança pequena, suas necessidades afetivas, motoras, cognitivas e sociais.

Em virtude do ingresso das crianças cada vez mais cedo na educação infantil e no caso especifico a creche, percebe-se a necessidade de subsídios teóricos que levem esses profissionais a repensarem sua prática, pois por muito tempo as creches eram identificadas como locais de mera guarda de crianças, pois sua função era apenas suprir as necessidades básicas da criança.

Essa pesquisa foi muito significativa para minha reflexão, com a finalidade de despertar o meu interesse e dos educadores para esse tema, pois o professor nesse processo aparece como mediador principal no contexto da adaptação á vida escolar; assim como as crianças, os pais nesse momento também passam pelo processo de adaptação.

As expectativas são muitas, o professor deve ser sensível quanto à separação da criança de seus pais, num ambiente desconhecido, com a rotina diferente da que ela está acostumada, atendendo as expectativas dos pais, ganhando a confiança das crianças e de seus familiares.

Assim todos devem traçar caminhos onde possam proporcionar á criança uma adaptação positiva com um acolhimento real e uma vida escolar saudável, possibilitando um maior e melhor desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental: MEC/SEF.

CORTEZ, Clélia. Processo de acolhimento de bebês. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/processo - acolhimento- bebes-617879. shtml.

DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org.). Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. São Paulo: Espaço Pedagógico, (Série Cadernos de Reflexão).

ESCOLAR, ADAPTAÇÃO, ENFRENTANDO O NOVO. “2 ADAPTAÇÃO ESCOLAR: UMA QUESTÃO DE TEMPO”. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/adaptacao-escolar-enfrentando-o-novo/34558/.

ESCOLAR, ADAPTAÇÃO. Disponível em; http;//www.cecb.edu.br/index.php/educação-infantil/67-adapatacao-escolar.html.

HENRIQUES, L. A. O período de adaptação na pré-escola em um enfoque psicopedagógico.In: SCOZ, B. J. L. (et al). Psicopedagogia o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas,

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação infantil Fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez, 2002- coleção Docência em formação p. 175, 176. 177, 178, 181.

ORTIZ, C. Entre adaptar-se e ser Acolhido. Revista Avisa lá, p. 6-7. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf. 2013

# A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO

Carlos de Oliveira Soares

**RESUMO**

A Literatura infantil, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas e feias, poderosas ou fracas, e facilita a criança à compreensão de certos valores básico da conduta humana ou convívio social. Tal dicotomia se transmitida através de uma linguagem simbólica eé importante para a formação de sua consciência ética da criança.

**Palavras Chave:** Valores; Contos de fadas, educação.

## INTRODUÇÃO

Os contos de fadas ajudam a criança a perceber o mundo a partir de seus símbolos e contribuem para a formação de seus valores morais e éticos, pois abordam dilemas e exteriorizam os sentimentos mais profundos.

No seu livro “O conto de fadas” Coelho traz uma definição muito importante sobre a história e seu principal objetivo:

> Histórias são narrações de acontecimentos ou situações significativas para o conhecimento da evolução dos tempos, culturas, civilizações, nações etc. Não é mera exposição de fatos, mas resulta de uma indagação inteligente e crítica dos fenômenos que tem por fim o conhecimento da verdade. (COELHO, 2000, p. 85).

Diante desses aspectos, é possível perceber o imenso papel das histórias na formação dos indivíduos e nesse universo narrativo algumas formas de literatura se destacaram devido a grande divulgação, ao longo dos séculos.

A literatura infantil é um dos gêneros literários mais recentes, já que os primeiros livros infantis surgiram no final do século XVII e durante todo o século XVIII. narrar histórias é uma das práticas mais antigas do ser humano, tendo

provavelmente origens na pré-história e se desenvolvendo com o passar dos anos, segundo Ana Lucia Merege:

> Desde o surgimento da linguagem, essencial para a cooperação e a sobrevivência dos primeiros grupos de caçadores e coletores, é provável que já houvesse algum tipo de relato, uma troca de informações ao menos, possivelmente fazendo não só o uso da palavra como de outros sons, gestos e mímica. Mais tarde, a linguagem se tornaria cada vez mais elaborada na medida em que o pensamento humano fosse crescendo em complexidade. (MEREGE, 2010, p. 16).

Os contos de tradição oral, que eram parte das estórias e do folclore de vários povos, foram à base para os contos de fadas como conhecemos hoje, os tornando universais e herança cultural de diversas nações.

> Segundo Coelho (2000) “foi na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luis XIV, o Rei Sol, que se manifestou abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens” e que os contos de fadas são propriamente tidos como literatura infantil. (COELHO 2000, p.75).

No livro a psicanálise dos contos de fadas o autor Bruno Bettelheim aborda muitos aspectos relevantes para a compreensão do importante papel dos contos de fadas para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita não só se motivam para ler e escrever, mas começam desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam no seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades.

Segundo o autor é escutando e lendo os contos de fadas que as crianças terão possibilidade de identificar e reelaborar conceitos comunicar-se, expressar-se, defender pontos de vistas e construir uma melhor visão de mundo. Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade.

> Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à

> multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 2009, p. 20).

Para Bettelheim (2009), a agressividade e o descontentamento com irmãos, mães e pais são vivenciados na fantasia dos contos: o medo da rejeição é trabalhado em João e Maria, a rivalidade entre irmãos em Cinderela e a separação entre as crianças e os pais em Rapunzel e O Patinho Feio.

Os Clássicos se perpetuam, porém, as histórias mudam de acordo com a cultura e a época. Canibalismo e incesto, por exemplo, foram retirados de contos antigos. Na versão original de Chapeuzinho Vermelho, o lobo devora a Vovó e a própria Chapeuzinho Vermelho, e o Caçador não existe.

Especialistas afirmam que a tendência de retirar o mal, o medo e o castigo das narrativas são forte atualmente, mudanças de enredo apaziguam as emoções que precisam ser vividas. Não é saudável evitar que as crianças enfrentem os conflitos assim, é possível usar de filmes que recontam A Bela e a Fera e O Patinho Feio, por exemplo, mas é preciso apresentar primeiro as obras que mais se aproximam dos originais.

> Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes etc.). A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. (FANNY, 1994, p. 120).

Através das histórias o aluno descobre outros lugares, outras épocas, outros modos de agir, e o encontro de um caminho para a resolução de seus conflitos. É o começo para ser um leitor e para o desenvolvimento da criatividade nas suas produções orais, escritas.

## QUAL A FUNÇÃO DA ESCOLA?

Surge no espaço pedagógico a reflexão de que a escola não pode ser apenas transmissora de conteúdos e conhecimentos, tem a tarefa primordial de “reconstruir” o papel e a figura do aluno, deixando o mesmo de ser apenas um receptor, para tornar- se o criador e protagonista do seu conhecimento.

Deve ensinar o aluno a pensar e buscar informações para o seu desenvolvimento educacional, cultural e pessoal. Para isso se fazem necessárias medidas urgentes e precisas. Deverá desenvolver competências e habilidades

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Essa leitura do espaço pedagógico pressupõe também uma releitura da questão das dificuldades de aprendizagem. (FREIRE, 2003).

Ao longo do tempo, como revela a história, a sociedade viveu e continua vivendo alterações em todos os âmbitos: político, social, econômico ou cultural. Essas alterações permeiam a escola, alterando o processo educativo, bem como seus fins e objetivos no intuito de adequar-se às novas demandas sociais.

Nesse sentido, faz-se imprescindível compreender a sociedade contemporânea e suas características, para fins de relacioná-la com o contexto educativo escolar. Para esse propósito, o sociólogo Zygmunt Bauman, aponta conceitos pertinentes referentes ao contexto atual, salientando os processos de transformação sofridos ao longo do tempo e que atualmente se refletem na sociedade. Desse modo, diante dos processos sociais que se desencadeiam na atualidade, surgem algumas questões que se referem ao processo educativo escolar: qual é o papel da escola? Essa questão nos leva a reflexão sobre a verdadeira missão da escola frente aos processos de mudança e ao contexto atual que, de maneira geral, recebe influências, passando a adquirir novos pressupostos, novos objetivos, novas concepções dos temas que perfazem a realidade, a educação é vista como um meio indispensável na constituição da sociedade e passa a ocupar um papel fundamental. Muitas transformações têm surgido ao longo dos tempos: as novas tecnologias,

as comunicações, a preocupação com o meio ambiente, a produção econômica cada vez mais crescente e diversificada com novos produtos no mercado, demandando novos cursos de capacitação e aperfeiçoamento, entre tantas outras mudanças as quais a escola deve acompanhar e produzir reflexões

destes novos elementos.

Segundo Gallo, (2010)

> A escola neste contexto, não pode ficar alheia às transformações sociais e culturais advindas da sociedade. Mas, pelo contrário, a escola pertence ao meio social e, por isso, sofre as influências do meio. “A escola é uma comunidade. Como parte da sociedade, ela está normalmente estruturada de forma a reproduzir a estrutura social. ” (GALLO 2010 p. 145).

Nesse sentido, Bauman (1998) destaca que, muitas transformações estão permeando a sociedade contemporânea e essas acabam por invadir todos os contextos, inclusive a escola. O processo educativo escolar, de acordo com as novas estruturas, procura desenvolver um currículo que considera as mudanças e atenda aos novos conceitos, novos pressupostos e novas demandas.

Relacionando os conceitos apresentados, pode-se dizer que a escola, na sociedade sólida, referenciando Bauman, era aquela que educava para toda a vida.

> A escola era um espaço que tinha como propósito estabelecer a ordem. A formação dos indivíduos era responsabilidade de toda a sociedade, dos governantes e do Estado, com vistas a formá-los para um comportamento correto e moralmente aceitável. Desse modo, somente os professores eram capazes de fornecer esta formação para uma integração social, destacando uma vida correta e moral, disciplinada e eficiente. Além disso, o conhecimento era um produto duradouro e a qualidade da escola era medida pela transmissão deste conhecimento de valor adaptado ao mundo sólido (ALMEIDA, 2009, p. 63).

As pessoas se ajustavam ao mundo pela educação, entendendo que este mundo era imutável e consideravelmente manipulável. O professor detinha o poder de transmitir o conhecimento ao aluno, compreendendo este conhecimento como justo e confiável.

Para Pourtois e Desmet (1999)

> A escola contemporânea continua a repetir os princípios defendidos pela escola moderna, na qual enfatizava o modelo de que o aluno deveria aprender as regras da vida em sociedade e o pensamento racional, sendo disciplinado por meio de recompensas ou castigos, sendo que a personalidade individual deve ser ocultada atrás da moral do dever. Para esses autores, a pedagogia moderna ainda está fortemente enraizada nas práticas escolares. (POURTOIS e DESMET 1999, p. 36)

O conhecimento não será mais considerado como um produto conservado, pronto e acabado para toda a vida, assumindo, muito mais um caráter inconcluso, podendo ser substituível. O conhecimento passa a ter o objetivo de oferecer eficiência, criatividade, competitividade, habilidades básicas para o mundo do trabalho. Em síntese, o conhecimento se transforma em informação que logo será substituída, por considerar que rapidamente estará ultrapassado.
A escola então, transmissora deste conhecimento, passa agora a não ser a detentora do saber, pois as novas tecnologias oferecem as informações em um rápido espaço de tempo, no qual todos têm acesso ao “conhecimento”. Os professores perderam o domínio exclusivo dos saberes. A nova dinâmica do mercado passa a decidir sobre as formações de opiniões, valores, definindo o que é bom ou mal, belo ou feio, verdadeiro ou falso.

> Os alunos passam a dar atenção àqueles que oferecem várias possibilidades de experiência, prazer e proveito (geralmente a mídia – televisão, internet), os seduzindo para a arte de saber viver. O professor, desse modo, não é mais aquele conselheiro que orientava os alunos a seguirem, de modo seguro, sua vida, através de seus estudos e saberes. (ALMEIDA, 2009, p. 70)

Diante de todos esses desafios, Almeida (2009) enfatiza que, ao mesmo tempo em que Bauman apresenta tais aspectos, o próprio autor também oportuniza uma solução para a escola poder enfrentá-los, destacando o poder da escola de facilitar a socialização entre os indivíduos, e de promover uma sensibilização acerca do mundo atual e conscientizar para a busca de novas formas de relações.
Segundo Gómez (2001), a função educativa da escola deve cumprir não só o

processo de socialização, mas oferecer às futuras gerações a possibilidade de questionar os conteúdos, de elaborar alternativas e tomar decisões autônomas acerca das transformações sociais e culturais. O conjunto de conhecimentos adquiridos na escola só será válido se oferecer ao indivíduo um modo consciente de pensamento e ação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um ato político, estético e ético. Separar ética política e estética é desconhecer como se dá a ação educativa. Na sala de leitura as crianças ampliam as capacidades de compreensão e produção de textos orais, oque favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e sua reflexão sobre as diferenças.

Este trabalho ressaltou a importância do desenvolvimento da consciência moral ou ética e também, da autonomia moral. Ambas as formas de autonomia, a intelectual e a moral, são desejáveis nas pessoas e o seu desenvolvimento deve ser iniciado o mais cedo possível e aperfeiçoado ao longo da educação da criança.

A escola envolve relacionamentos entre pessoas que ali convivem. Estes relacionamentos estão marcados pelas experiências e hábitos que cada um traz o que provoca o surgimento de conflitos e problemas. Os contos de fadas podem servir como tema para a discussão da violência, da intolerância, dos preconceitos, das discriminações e da degradação das relações sociais e dos recursos naturais.

Diante destes aspectos, torna-se fundamental a literatura infantil na escola e na família, já que as estórias propiciam a aproximação da criança com a linguagem escrita, para que, aos poucos, possa interagir, de forma apropriada, com os recursos da língua escrita. Os educadores, quando estabelecem esses momentos lúdicos, colocam-se como mediadores no processo de identificação, tornando-se corresponsáveis pelo fortalecimento psicossocial da criança, uma vez que o ambiente escolar não se restringe a um lugar só de transmissão de conhecimentos científicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny**.** Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2006 (Série: Pensamento e Ação no Magistério). 174 p

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo. Bauman e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Tradução: Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB n º. 9394/96.Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica– Brasília. DF

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – Parâmetros em ação - Conteúdo: Educação Infantil. – Brasília: A Secretaria, 1999. 90p.:

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 21º edição revista 437 p.

COELHO, N. Novaes. Literatura infantil: teoria - análise – didática. 7 ed. rev., atual. São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.

_____. Panorama histórico da literatura/juvenil: das origens indo- europeias Brasil contemporâneo. 5º Edição Barueri, São Paulo: Monole, 2010

COSTA, J. F. Psicanálise e moral. São Paulo: Edusc, 1989. FREIRE.P Pedagogia da autonomia 27ed. São Paulo

GALLO, Sílvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (org.). Filosofia, educação e cidadania. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

GOERGEN, P. Pós-modernidade, ética e educação. Campinas: Editores, associados, 2001.

LA TAILLE, Y. MICELLI, A., DOMINGUES, C., As virtudes morais segundo as crianças
**1**. São Paulo: Instituto de Psicologia USP (Relatório Científico FAPESP), 1998.

_____A imposição moral e ética**.** Portal Educacional On line, 2003.

MACHADO, Ana Maria; Como e porque ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 145p

MEREGE, Ana Lucia. Os contos de fada Origens, histórias e permanência no mundo moderno. São Paulo. Claridade 2010

PIAGET, Jean. A construção do real na criança.3 ed Rio de Janeiro: Zahar,1979.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. A Educação pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1999.

ROJO, R. H. R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: "Ler é melhor do que estudar". In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) Leitura e Escrita na Formação de Professores, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.

SENNETT, R. O declínio do homem público: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, N. P. Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

# TRABALHANDO LITERATURA INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE

Rita de Cassia São José

O objetivo deste trabalho é analisar a importância da ludicidade no ensino da literatura infantil, destacando como atividades interativas podem estimular o prazer pela leitura, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Além disso, busca apresentar estratégias lúdicas que podem ser aplicadas pelos educadores para tornar o processo de leitura mais significativo e envolvente na educação infantil.
**Palavras-chave:** Educação; Criança; Literatura.

## INTRODUÇÃO

Sabemos que a literatura na educação infantil, fase mais importante de toda a aprendizagem, desperta muito além da questão da aprendizagem, mas uma atividade prazerosa que deve ser feita em conjunto com a escola e família para que haja um trabalho significativo para a criança.

Para uma aprendizagem significativa para leitura, o professor pode utilizar a ludicidade, por meio desta, é que a criança manifesta tudo o que ocorre ao seu redor. Muitas vezes se há algo que a incomoda no âmbito escolar ou familiar é nesse momento que ela vai interiorizar seus sentimentos e angústias, por isso o educador que assume essa postura de amizade deve estar sempre atento a esses sinais dentro de sala de aula, abrir um espaço para que a criança converse e demonstre o que está acontecendo

Contudo, além da ludicidade como estratégia de ensino, temos a afetividade que é uma maneira de garantir um aprendizado de qualidade, pois, por meio desta linguagem, a criança irá compreender o verdadeiro

sentido do viver em sociedade, ou de certa forma de ter o exercício da cidadania. Estes indivíduos que estão em formação precisam ter uma educação que lhe proporcionem valores, o respeito as diferenças existentes, para que tenhamos de fato, uma escolarização humanizada num mundo que carece de relações afetivas, e que muitas vezes este indivíduo não recebe em casa tais demonstração de sentimentos.

De que forma a literatura pode auxiliar os processos de alfabetização e letramento de forma lúdica e prazerosa aos alunos da educação infantil?

O objetivo geral do trabalho será de entender a importância de trabalhar a literatura por meio da ludicidade no ensino e aprendizagem e objetivos específicos os de entender a importância da ludicidade, compreender como a literatura na educação infantil gera leitores competentes e ainda analisar dados sobre melhoras de ensino através de estímulos de leitura em uma relação entre a família e a escola, pois somente a partir desta parceria será possível o estímulo e prazer à leitura.

Esta pesquisa será de cunho bibliográfico e pretende contribuir para que professores incentivem a leitura de seus educandos desde a educação infantil, fase importante de desenvolvimento e formação do cidadão, por meio de estratégias que viabilizem uma leitura prazerosa e criticidade.

## A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA CRIANÇA ATRAVÉS DO LETRAMENTO E DA LEITURA

Para Pena (2008), é a partir da alfabetização e de seu processo que a criança começa a descobrir o mundo e interagir no meio em que vive, pois assim ela vivenciará situação nas quais a leitura se fez necessária tornando o mundo em que vive mais real.

Ferreiro e Teberosky (2010, p.276) destacam o papel do professor nessa etapa como alguém que pode ajudar a criança:

> Para Ferreiro e Teberosky ( 2010, p276) Parte-se do suposto de que todas as crianças estão preparadas para aprender o código, com a condição de que o professor possa ajudá-las no processo. A ajuda

> consiste, basicamente, em transmitir-lhes o equivalente sonoro das letras e exercitá-las na realização gráfica da cópia. O que a criança aprende é função do modo em que vai se apropriando do objeto, através de
>
> uma lenta construção de critérios que lhe permitam compreendê-lo.

Assim, para Ferreiro e Teberosky (2010), a aprendizagem deve ser significativa e a construção de seu conhecimento parte sempre da maneira como o professor está ensinando, pois é a partir disso que o aluno consegue absorver o conhecimento passado. Sabe-se que por muito tempo o sistema da aquisição alfabetização era fonema e grafema ou vice-versa, hoje e a compreensão e a assimilação entre ambas com significado.

A alfabetização é um processo bastante rico e complexo, e muitas vezes se cai na ignorância de pensar que qualquer pessoa que saiba ler e escrever possa alfabetizar uma criança, esse processo vai muito mais além e depende de uma boa formação para os professores alfabetizadores nas universidades.

No entanto, infelizmente não é o que ocorre nos bancos da academia, que deixam de enfatizar e trabalhar tais metodologias e isso com certeza acarreta na vida do educando.

Desta forma, para que se possa valer o estabelecido pelo Pnaic, que até os oito anos de idade as crianças estejam alfabetizadas, se faz necessário uma formação de qualidade e investimento de políticas públicas na educação.

As tentativas paliativas de oferecer cursos de alfabetização aos professores que estão em exercício, pode de fato amenizar os problemas enfrentados nas instituições escolares, contudo, só será solucionado com um sério investimento principalmente no que diz respeito à educação pública.

A alfabetização vai além do cunho social e cultural, e tem relevância com assuntos pertinentes à globalização e desenvolvimento de uma nação, e que de fato, houve uma diminuição considerável nas ultimas décadas do número de analfabetos no Brasil, no entanto, é apenas o começo de uma árdua tarefa.

Contudo, para Teberosky (2007), as práticas escolares de letramento

ficam focadas muitas vezes somente à alfabetização e ao ato de ensinar a ler e escrever, sendo que vai muito além disso, também está ligado ao conhecimento de mundo.

O que acaba que resultando em uma aprendizagem de educação descontextualizada da leitura e da escrita, não levando a criança à compreensão significativa e esperada no letramento.

Segundo a visão de Schmidt (2003), a linguagem oral assume um papel importante na construção da alfabetização, pois é responsável pela comunicação e estabelecer relações com o cognitivo.

Em contrapartida, existe uma forte crítica em relação aos meios tradicionalistas de alfabetização e letramento, pois estes não são mecanizados, e a criança deve se apropriar da linguagem escrita pois também é um meio de se relacionar com o mundo que a cerca.

Conforme afirmativas de Soares (2003), o de letramento em seu contexto histórico e social, surge nos países desenvolvidos em que o problema de analfabetismo é quase nulo, a fim de se promover uma maior democratização do ensino e um desenvolvimento do cognitivo, no entanto o Brasil a questão do letrar surge quando se percebeu que muitas pessoas classificadas como alfabetizadas, não sabiam fazer uso propriamente dos códigos da língua.

Soares (2002) ainda menciona que com a chegada no novo século, existem novas e diferenciadas formas de letramento, pois a globalização culminou com o surgimento das novas tecnologias com como computador e a internet, as pessoas agora devem ser letradas digitalmente.

Ainda afirma que a tecnologia e consequentemente as novas práticas de escrita contribuem para que o indivíduo e que tanto no mundo digital, quanto no mundo global as particularidades de aprendizagem de cada educando devem ser levadas em consideração.

O letramento também ocorre em diferentes escalas, existe o letramento escolar, que ocorre nas instituições e também o não – escolar, que ocorre fora da escola, ou seja, na própria sociedade em que a pessoa está inserida., deste modo, as duas modalidades devem ser levadas em conta, visando a

apropriação do aluno e sua significância.

Na alfabetização é indispensável a aprendizagem do código escrito, mas as escolas também devem ensinar as funções da linguagem, pois pertencemos a um mundo escrito e esta linguagem também possui, entre suas funções, exprimir tudo o que os sentimentos não são capazes de expressar, através da palavra.

Portanto, alfabetização e letramento são dois fatores diferentes, e possuem formas e maneiras distintas de se aprender e de formar conhecimento, e que não só a escola é responsável por esta aprendizagem, mas o meio em que a pessoa está inserida, família e sociedade também são incumbidas pelo letrar.

De acordo com Soares (2010)) destaca que durante muito tempo, analfabeto era o indivíduo que não sabia escrever o próprio nome. Mas atualmente o que define o analfabeto é a simples escrita de um pequeno texto. Ou seja, da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita.

Todavia, Soares (2006) verifica que a língua falada é resultado a do letramento, motivo que e é função da escola desenvolver no indivíduo o domínio da linguagem falada corretamente aceita.

Vygotsky (2011), afirma que alfabetizar e letrar não é uma tarefa fácil, devido a vários fatores, no entanto vários educadores se utilizam de varias estratégias para ensinar o educando.

Além disso, Colello (2995) afirma que o professor deve promover atividades para que os alunos se sintam valorizados na escola, tendo a preocupação com a formação para cidadania e que os mesmos se incluam na sociedade como cidadãos de respeito e sabedores dos direitos e deveres.

Entendemos que o professor é o mediador responsável pelo aprendizado dos alunos e que muitas vezes este deve se utilizar da aproximação que tem com as crianças para que chegue a sua formação global.

De acordo com Emília Ferreiro grande referencia no processo de alfabetização, esta afirma que este processo é algo muito complexo, além de

uma grande responsabilidade por parte dos educadores.

Teberosky (2007), também ressalta que antes a alfabetização ficava focada somente na sala de aula com os mesmos exercícios repetitivos, sem significados que são atividades inerentes das teorias tradicionais e estes não despertavam a atenção da criança, algo mecânico, que muitas vezes levava a reprovação ou até mesmo evasão.

Concordamos, portanto, que atualmente há uma grande preocupação na aprendizagem do aluno, e que o docente não é mais o detentor do conhecimento, trazendo para o aluno o papel principal do ensino e aprendizagem e o educador como um mediador, ou seja, a pessoa que fornecerá ferramentas necessárias para o conhecimento significativo.

Soares (2006), afirma que o letrar é importante para o desenvolvimento cognitivo e econômico e progresso da cidadania e também econômico do individuo, e a autora Colello (2005) define que a alfabetização é o princípio da comunicação, ou seja, aprender o alfabeto. Para ela alfabetização é a aproximação das letras, dos códigos para se formar a palavras e com elas os textos e consequentemente a comunicação.

Deste modo, é possível entender que tanto os processos de letramento e alfabetização são primordiais ao educando, se deve valorizar o conhecimento de mundo e inserí-lo no mundo letrado para que este seja produtor de cultura e detentor de conhecimentos.

Entendemos que é necessário ter uma preocupação com a alfabetização na idade certa, por isso a importância do PNAIC, que além da preocupação com a formação de docentes, que como já vimos são essenciais na formação do indivíduo, estabelece medidas para que as crianças sejam alfabetizadas, pois o risco da não alfabetização são inúmeros e preocupantes para a sociedade.

Pois se não houver a preocupação com a formação e a alfabetização da criança, esta será enquadrada como analfabeto funcional e pode ser, portanto, vítima de discriminação na sociedade e dificilmente conseguirá um posto de prestígio já que somos característicos de um mundo letrado, isso acarreta também em suas realizações básicas por não receber um salário digno.

Emília Ferreiro (2007), afirma que a leitura e a escrita são construídas pelos indivíduos desde que entram em contato com o mundo da alfabetização, ou seja, desde as primeiras produções elaboradas por eles, ou seja, a partir de suas discussões é possível compreender que as crianças neste processo de aprendizagem, necessita de modelos, a família assume papel de importância pois incentiva os alunos se forem praticantes da leitura e escrita.

Pois entendemos que a família e a sociedade são dois grupos sociais que transmitem conhecimentos e colaboram para o desenvolvimento da criança, mas que possuem tarefas para o sucesso do trabalho pedagógico, deve-se fazer presente nas reuniões, verificar cadernos e estabelecer o diálogo com a criança e seus educadores.

Pois de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a família e a escola são incumbidas de tarefas no cuidado e aprendizagem dos alunos, pois entendemos que são instituições complementares, além disso como afirma Oliveira (2010), a instituição escolar apenas é responsável por complementar o trabalho de educação que deve ser inicializado em casa com a família, deste modo, há sem dúvida a necessidade da ligação de escola e família.

Mesmo com todos esses aspectos é possível ressaltar que a alfabetização é necessária a criança e que além de estar relacionada as condições de educação, também engloba assuntos de política e condições de bem-estar social, pois entendemos que de fato, a leitura e a escrita, estão condicionadas ao meio social em que a criança está inserida, pois, por mais que a escola promova o hábito de ler e escrever, só será concretizado quando o educando tiver um exemplo diário.

## CONCLUSÃO

Por meio da leitura e da escrita, o indivíduo pode expressar suas emoções e tudo aquilo que se tem vontade e transcende tudo o que faz parte de sua identidade e cultura que é criada junto com a família.

Portanto, a relação da instituição familiar e escolar devem ser aliadas para que desperte o interesse da criança e que esta tenha uma aprendizagem significativa por meio do brincar que é uma linguagem mais próxima do infante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios:** ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio á Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012

BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente: Lei nº 8.069, de 13-7-1990. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental – alfabetização e linguagem**. Brasília. MEC/SEB, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: fevereiro 2016.

BONDY, A. S. & FROST, L. A. (1994). **The picture exchange communication system training manual.** Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar***:* diálogo entre a teoria e a prática*.* Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, Celso Antônio Pinheiro de. Sociologia geral. São Paulo: Atlas, 2000

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. – 2ª Ed – São Paulo: Cortez, 1995.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. 3 ed., São Paulo: Graal, 2005.

DESSEN, M. A., & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16(3), 221-231.

FERREIRO, Emilia; PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e**

**Escrita**: novas perspectivas. 2 ed., Porto Alegre: Artmed 2007.

_____, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O brincar e a cultura.** Anais do Seminário Literatura, Arte, Educação, Luso Brasileiro. 4 ed., São Paulo: Mimeo, 2008.

MULLER, Jose Luiz. Disciplina Indisciplina: nenhum cotidiano escolar, 2001

OLIVEIRA, Claisy Maria Marinho-Araujo, Cynthia Bisnoto Evangelista de**. A relação família-escola: intersecções e desafios.** Estudos de Psicologia – Campinas janeiro-marco 2010.

PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1987.

SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga; MARQUES, Maria Lúcia; COSTA, Vera Lúcia Vôos

GOMES da. **O processo de aquisição da leitura e da escrita na infância**. In: DIAS, Marina Célia

Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs.).Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 193-205.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. 6 ed., Minas Gerais, 2006.

SOARES., Magda Becker.. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: 26ª Reunião

Anual da ANPEd, 2003. GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: <www.scielo.br>.

_____, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação &**

**Sociedade**: Revista de Ciências e Educação. V. 23, n 81, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES,dez. 2002. p. 143-60.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 4 ed., São Paulo: Ática, 2007.

UNESCO. Relatório sobre a educação, 1979. Disponível em: **<www.unesco.org>**

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011

# LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daiane Teixeira Cardoso

**Resumo**

A atividade lúdica é essencial para o crescimento das crianças, permitindo que elas se relacionem entre si. O brincar, voltado para a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento do prazer, pode ser um recurso valioso que os educadores buscam para aprimorar o ensino nas salas de aula. Portanto, é fundamental que nós, como professores e pesquisadores, exploremos maneiras de transformar a educação, superando os métodos tradicionais e buscando abordagens que impactem a vida dos alunos a partir de suas experiências pessoais. Isso permitirá uma formação integral que os prepare para a vida, ao introduzir diferentes caminhos e oferecer novas formas de aprendizagem que incentivem o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo e social já presente nas crianças. Assim, esta pesquisa destacará a relevância do brincar na educação infantil, apresentando diversas maneiras de brincar como estratégias de aprendizado e enfatizando que a brincadeira não só facilita a aprendizagem, mas também potencializa o desenvolvimento educativo dos pequenos.

**Palavras-chave**: Brincar; Escola; Aprendizagem.

**Abstract**

Playing is an activity of child development, in which children interact with each other, play directed to learning, playfulness, can be the means so desired by educators in the search for improvement in classroom teaching, so we need As teachers and researchers, find ways to transform education, breaking contemporary training, and seek means that reach the life of the learner from their own experience, and providing their formation for life, citing different paths and providing the learner with new modalities Of learning with stimulus to the already existing physical and social cognitive physical development in the child. Therefore, this research will show the importance of playing in early childhood education, through innumerable ways to play as learning strategies, emphasizing that play promotes learning and develops the educational potential of the child.

**Key-words:** Play; School; Learning.

## Introdução

Este estudo bibliográfico visa destacar a relevância da ludicidade na Educação Infantil, evidenciando a importância da brincadeira no ambiente escolar e o benefício que essa estratégia pode proporcionar ao aluno, atuando como um facilitador no seu processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o tema deste estudo é: A Importância do Brincar na Educação Infantil. Isso se deve ao fato de que o ato de brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, também proporciona a oportunidade de vivenciar situações do dia a dia, preparando-a para a convivência social e coletiva. Conforme Luckesi, 2005 p.45, "Educar a criança através do lúdico é ajudá-la a viver plenamente o presente e a se preparar para o futuro".

Com base neste pressuposto, o ato de brincar atinge dimensões eficazes na aquisição de conhecimento, habilidades e competências, que orientam o ensino, sendo crucial para a formação do indivíduo. Considerando a problemática do dia a dia em sala de aula, tentamos responder à seguinte

questão: De que maneira as brincadeiras podem auxiliar no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças na educação infantil? Temos por hipótese que o brincar desenvolve as crianças de forma integral, sendo esses aspectos social, emocional, motor e cognitivo.

Para contestar o problematização e confirmar a hipótese, este trabalho de pesquisa tem por objetivo: Refletir sobre a importância do brincar na educação infantil, ressaltando a história do brincar e das brincadeiras na educação infantil; definindo o que é brincar, brinquedo e brincadeira e; mostrando as contribuições que o brincar oferece para as crianças na educação infantil.

Dessa forma, para alcançarmos nossos objetivos, buscamos referencias em autores teóricos (Kishimoto, Wajskop, Vygotsky, Wallon) documentos e legislação existente(Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que dissertam sobre o brincar na educação infantil, enfatizando sua importância no aprendizado do aluno de maneira integral.

## 1 As Brincadeiras e jogos na educação infantil

É óbvio que jogar e jogar na primeira infância são estratégias de essências para a qualidade e a educação significativa para uma aprendizagem eficaz.

Através de jogos, é possível emitir e resolver problemas criando uma conexão entre imaginação, mundo real e jogo simbólico, elaborado com diferentes áreas educacionais e fornecendo assentamentos educacionais independentemente de sua trilha social quando jogam o mesmo e são capazes de oferecer o mesmo aprendizado para as mesmas crianças.

Com os estudos dos parâmetros nacionais do currículo (PCN) da escola primária no campo da língua portuguesa, um grande interesse em ler e escrito nos níveis iniciais mostrou -se funcionar com a alfabetização.

Com os jogos, as crianças são capazes de revelar simbolicamente seus desejos e podem ser entendidas de acordo com suas necessidades e são tratadas de uma maneira única, enfatizando a heterogeneidade de seus aspectos da aprendizagem.

Entende -se que o jogo é capaz de explorar aspectos cognitivos, sociais e psicomotores que outras áreas não conseguiram. Trabalhar com o brincalhão é uma questão de preparação, porque apenas graças a isso será possível garantir a aprendizagem global, permitindo que todas as áreas de desenvolvimento explorem as expectativas de aparência diferente.

## 2 – O papel do professor

Os professores da primeira infância sabem a necessidade de uma criança se desenvolver e cumprir sua função na construção de si mesmos e nas relações interpessoais. Por um longo tempo, a definição da identidade profissional do professor tem sido baseada na oposição para jogar X Studies: Escola e Cuidados Diários são locais de jogos, enquanto a escola (na série inicial) é um lugar para estudar a Fortune (2000, p. 9). Sem reconhecer suas responsabilidades pedagógicas, muitos professores simplesmente param de jogar e transformar o aprendizado controlado onde tudo além de jogar.

O professor deve ser claro sobre sua função do mediador e interferir apenas se necessário em jogos e jogos.

É o papel de um assistente de professores na compreensão das regras e combinado para que o jogo se torne seguro, significativamente e agradavelmente através do professor, as crianças aprendem idiomas diferentes comuns a todos que vivem na escola, permitindo um ambiente de alfabetização que possa ajudar esse processo complexo nesse sentido.

As características de cada indivíduo são construídas através de trocas mútuas entre isso e o ambiente e cada aspecto afeta o outro.

Deve -se enfatizar que qualquer atividade a ser apresentada deve ser planejada para considerar todas as oportunidades e equitativas, é muito difícil planejar de maneira heterogeneamente, mas com essas dificuldades que o professor deve pensar na execução, porque a criança é conhecida por ter um período de reconhecimento diferente pelo que é proposto.

Os professores devem ser avaliados positivamente que os sapatos que se transformam em um carro, porque, por meio de atos simbólicos, as crianças

mostrariam suas habilidades e habilidades e o professor pode compilar seu planejamento planejado em estímulos positivos que apresentam.

Portanto, entende -se que o professor é um articulador capaz de fornecer a uma criança que pense e avalie suas ações, fortalecendo suas relações sociais e cognitivas dessa maneira para o aprendizado real da mesma maneira.

## Considerações finais

Uma criança é um ambiente social e estabelece relacionamentos o tempo todo, portanto, jogar como uma estratégia para ensinar significa prestar assistência a situações e liderá -las de maneira integrada e que pode contribuir para as habilidades de desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais, crianças que estão na atitude básica de aceitação, respeito e confiança.

Essa é uma das formas de um estudante auxiliar de educação no desenvolvimento de suas habilidades e também para melhorar seus potenciais afetivos e éticos, contribuindo para a formação e redenção de alguns termos, como auto -confiança, solidariedade, concentração, lealdade, lealdade, alegria, conceitos muito importantes e necessários para formar nossos alunos.

Portanto, este estudo é considerado uma criação muito enriquecedora de futuros educadores e é proposta como um desafio que esta pesquisa esteja no processo de educação mais aprofundada dos professores, para que eles possam entender pelo conhecimento adquirido que podem aprender e aprender uma maneira feliz e divertida.

## REFERENCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1997.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho:** *pais bons o bastante*. Rio de Janeiro: Campus.1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez,1997.

DEWEY, JONH. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

ELKONNIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes.1998.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. (Vol. XVIII). Rio de Janeiro.1995.

GALVÃO, Isabel. Henri: Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** – Petrópolis,10° Edição RJ: Vozes, 2002.

HUIZINGA, J. *Homo ludens:* **O jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, T. M.(org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira. 2003.

LEONTIEV, A. N. **Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** Em: *Desenvolvimento, linguagem e aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte.1978.

LEONTIEV, A. N. Uma **contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia.** Tomo II e III. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar*:*** um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os setes anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky: **a*prendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.*** São Paulo: editora Scipione, 1997.

PIAGET, L. E. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RIZZO, Gilda. Creche: **organização, currículo, montagem e funcionamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

VOLPATO, G. **O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sociocultural criciumense.** 239f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.1999.

VYGOTSKY, L. S. ***Psicologia pedagógica*.** São Paulo: Martins Fontes.2004.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 7. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 5°.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução da psicologia da criança.** Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa.1981.

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

WINNICOTT, D. W. **Acriança e o seu mundo**. (Á. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.1985.

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

ABE. Gislaine Cristina. **Casa dos Brinquedos**/ Rachel Roitman, Rodrigo Bueno. São Paulo: Fundo Social Solidariedade do Estado de São Paulo,(2005, p. 48).

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza. **A atividade da criança na idade da pré-escola- série**, ideias n° 10, São Paulo: FDE 1992.

FORTUNA, Tania Ramos, **Papel do Brincar**. Revista do professor, Porto Alegre. Jul./ set.2002.

# AS TIPOLOGIAS PARTIDÁRIAS CLÁSSICAS

Janaína Silva Melo

**Resumo**

O presente ensaio se debruça sobre os estudos relativos aos Partidos Políticos, nosso recorte teórico visa analisar as tipologias partidárias clássicas a partir dos artigos de Bolognesi, Amaral, Lameira e Peres[1]. Posteriormente verificar a validade das teorias clássicas nos estudos contemporâneos sobre agremiações partidárias.

**Palavras-chave:** Política; Tipologia; Democracia.

Nosso constructo tem alicerce no artigo “O que sabemos sobre a organização dos partidos políticos: uma avaliação de 100 anos de literatura” de Oswaldo E. do Amaral, neste é discutido o papel e importância dos partidos políticos para o funcionamento das democracias contemporâneas, ele introduz as funções essenciais dos partidos políticos: “a) Estruturar a competição eleitoral; b) Agregar interesses; c) Governar e conduzir trabalhos legislativos”. A partir dessas premissas o autor apresenta primeiro os trabalhos clássicos da Ciência Política com as tipologias e modelos partidários, avalia as contribuições contemporâneas em relação às abordagens tradicionais, observa os processos de seleção de lideranças partidárias e o relacionamento das agremiações com os filiados e sociedade e conclui com análise dos partidos no Brasil apontando a necessidade de uma agenda de pesquisa voltada

[1] AMARAL, Oswaldo. O que sabemos sobre a organização dos partidos políticos: uma avaliação de 100 anos de literatura. Revista Debates, V.7, n.2. 2013. https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/38429/26636

BOLOGNESI, Bruno: Organização partidária: modelos de análise e novas agendas. BIB, São Paulo, n. 95, 2021 (publicada em novembro de 2020), pp. 1-32. (Disponível em https://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-95

LAMEIRA, Rafael Fantinel e PERES, Paulo. O lugar do PMDB na política brasileira: o limite das tipologias partidárias. Anais do 1°Seminário Internacional de Ciência Política –UFRGS, 2015.

exclusivamente para o caso brasileiro.

A despeito dos clássicos a incursão inicia-se em Mitchels com sua "Lei de Ferro da Oligarquia", onde os partidos não seriam compatíveis com a manutenção de estruturas democráticas, a saber: controle dos representantes por representados e de que as massas só substituiriam antigas elites por novas. Na sequência nos resgata os modelos tipológicos de Maurice Duverger na década de 1950, com seus Partidos de Quadros e de Massas, os primeiros de recrutamento parlamentar, e o segundo resultante da com origem ampliação do sufrágio no século XX e das demandas de classes, para Duverger os Partidos de Quadros se veriam com o tempo obrigados a adotar características dos de Massa, mais adaptado as condições democráticas, um "contágio pela esquerda". Nos anos 1960 os estudiosos passam a questionar os elementos do Partido de Massas por conta das transformações organizacionais nas agremiações na Europa Ocidental e Kirchheimer (1966) constata que as mudanças ocorridas em decorrência do crescimento econômico e do Estado de Bem-estar Social trouxeram uma desideologização aos Partidos de Massa, cada vez mais adotando estratégias de sucesso eleitoral não necessariamente fiéis as suas bases. Nessa toada desenvolve m conceito de Partido *Catch All,* caracterizado por perda de ideologia no discurso, fortalecimento da liderança, perda da importância da militância de base, apelo eleitoral pluriclassista e abertura para grupos com interesses variados. Nos anos 1980 Angelo Panebianco (2005) vai combinar variáveis para a análise dos partidos políticos, a partir do modelo genético e o grau de institucionalização das agremiações e requalifica a tipologia *Catch All* como Profissionais -Eleitorais, onde as principais características residiriam no "papel central exercido pelos profissionais, eleitoralismo, laços organizativos verticais fracos, predominância dos representantes públicos, financiamento por grupos de interesse e fundos públicos ênfase em questões de grande apelo eleitoral" estas mudanças estariam assentadas no desenvolvimento do capitalismo, modificando sistemas de estratificação social e a forma de inserção política dos diferentes grupos sociais que aí emergiam. Panebianco coloca os meios de comunicação de massa

afetando também a comunicação política e novos alcances nos resultados eleitorais com essa ferramenta. No início dos anos 1990, Katz e Mair (1994;1995) agregaram nova contribuição ao assunto, criticando que os estudos não enxergavam os desafios impostos pelas transformações partidárias ante novos desafios ambientais, e conceituam um novo modelo, o Partido Cartel, uma linha evolutiva dos modelos supracitados. Esse modelo seria definido pelas relações estabelecidas com o Estado, onde o partido conseguiria seus recursos, agora a relação dos partidos inverte a relação entre Estado, partidos e sociedade civil. Amaral salienta que o declínio na participação da população, a volatilidade do eleitorado e distanciamento com relação às bases partidárias fizeram com que os partidos estreitassem vínculos com o Estado. Em lugar de falar em fracasso das agremiações, Katz e Mair (1994;1995) sugerem uma adaptação e mudança a partir das interações nas relações de poder. Já no século XXI, Wolinetz (2002) constata que os tipos ideais são incapazes de dar conta das multiplicidades de características que os partidos adquiriram, e elabora uma nova tipologia que utiliza a variável comportamental dos partidos entre os tipos *policy -seeking, vote- seeking e office seeking,* uma maneira mais flexível para a análise, o primeiro tipo *policy- seeking* seria o partido com programas definidos, ideologia articulada. O *vote- seeking* teria por principal objetivo de agenda vencer as eleições e por fim o *office seeking* priorizaria a participação no governo. Aqui surge crítica aos modelos descritos pelo fato deles tenderem a homogeneizar a evolução dos partidos, para Wolinetz mais importante que determinar as tendências evolutiva nos partidos seria encontrar as variáveis que provocam transformações nos mesmos. Samuels e Shugart (2010) trazem a contribuição que presidencialismos podem tornar os partidos menos capazes de controlar suas lideranças, a lógica Executivo e Legislativo aumenta a possibilidade de conflitos intrapartidários na seleção de candidatos e campanhas. Eles ainda consideram os aspectos sociais, culturais e econômicas nas formas de organização partidária. Amaral por fim procura verificar a relação das agremiações com seus filiados, organizações da sociedade civil e seu processo decisório interno a luz dos autores acima descritos e apresenta uma literatura sobre a organização

dos partidos políticos brasileiros, constatando baixa produção acadêmica nesse sentido até 2010. Após esse período estudos preocupados em acomodar as legendas brasileiras na tipologia e segundo sua conclusão ainda uma carência de estudos comparados sobre as agremiações políticas no Brasil além de PT e PSDB.

Nosso segundo artigo, de Bruno Bolognesi faz um aprofundamento no trabalho de Oswaldo Amaral tecendo um pouco mais de rigor nas análises: A primeira escola teórica com Key Jr (1949), Duverger (1980) e Neumann (1955) com a abordagem evolutiva dos partidos, que segundo Bolognesi seria a corrente principal na análise dos partidos. Conhecida como *life-cycle theory*, essa abordagem aposta na linearidade das mudanças partidárias independente dos arranjos institucionais, das trajetórias e contextos históricos, socioculturais e econômicos nos quais estariam inseridos os partidos, ou seja, os partidos de Massa tenderiam para os *Catch All*, Cartel etc. A segunda tende a recusa do "destino único e universal dos partidos", leva em consideração as mudanças institucionais. Janda (1975;1983) seria o primeiro, já nos anos 1960 a fazer análise comparada dos partidos, levando em consideração a disputa de poder e recursos. Os modelos fechados da primeira escola são deixados de lado em lugar da comparação com dados empíricos abandonando os modelos eurocêntricos e levando em consideração por exemplo a terceira onda democrática, na América Latina, África e nos regimes pós – comunistas do Leste Europeu e de alguns países como Índia, Turquia, Israel, Coreia do Sul e Japão. E derivada desta, uma terceira que se debruça numa abordagem comparativa visando conclusões de médio alcance. Bolognesi a partir da premissa que apresentamos retoma os modelos tratados por Amaral e traz novos modelos e tipologias não descritas por este. O que é novo nesse artigo reside na abordagem de uma nova agenda na teoria partidária, pois da constatação que por exemplo, na América Latina não há registros de partidos que tenham passado pelos mesmos trajetos dos partidos europeus. Para ele é imprescindível que se insiram novas variáveis, de novas dimensões de análise dos partidos políticos, partindo do modelo

flexível de Wolinetz (2002), os recentes esforços de comparação de médio alcance e abandono de colocar a ideologia como elemento central para o estudo de partidos políticos.

O terceiro artigo de Lameira e Peres dialoga com os dois primeiros, já que tende a analisar sobre a ótica da tipologia dos partidos com a experiencia empírica do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), o artigo desenvolvido em 2015 ainda traz elementos contemporâneos de análise empírica para entender o fenômeno das tipologias canônicas no caso brasileiro. Inicialmente os autores trazem à tona a classificação de Fernando Henrique Cardoso de que o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) era o Partido – Ônibus, como descrevem abaixo:

> "(..) um conglomerado de passageiros políticos diferentes que embarcaram num mesmo veículo para que, juntos, pudesse chegar ao mesmo ponto final, ou seja, o regime democrático (SERRA, José, 1997). A metáfora era bem clara e procura descrever a inusitada situação de um partido de oposição num regime autoritário: um ônibus aceita a todos; nele embarcava quem quisesse. Tendo ou não tal intenção, Cardoso, ele mesmo membro do partido, indicava que o MDB possuía as características centrais do que a tipologia partidária canônica chamaria de *Catch-All Party,* um *partido pega-tudo*." (KIRSCHEIMMER, 2012)

O artigo procurar verificar se é possível classificar o PMDB nas tipologias já descritas. Só a citação nos traz elementos do partido *Cath All* , mas os autores já indagam sobre a possibilidade do mesmo se enquadrar na tipologia de Quadros de Duverger, uma vez que o MDB foi formado basicamente por parlamentares, nesta toada há uma contextualização da gênese do partido na reforma partidária instituindo o bipartidarismo, por via parlamentar obrigava todos os partidos se aglutinarem em duas legendas ARENA(Aliança Renovadora Nacional) e MDB, a primeira abarcava os aliados ao regime e o segundo todos aqueles que eram contrários a ele, ou seja, possuía pouca consistência ideológica, mas alto teor programático em torno da redemocratização , mas sem vínculos classistas específicos, sem acesso ao aparelho estatal se debruçou nas eleições proporcionais e executivos das grandes cidades onde ainda havia eleições. Vê-se aí

características de partidos de Quadros e *Catch All*, após o retorno ao multipartidarismo o MDB foi transformado em PMDB e passou a ser tido como um partido sem ideologia, voltado apenas para a disputa eleitoral e agora também buscando extrair recursos do Estado com suas vitórias, passaria a se enquadrar no perfil Partido Cartel, essa sobreposição de características segundo os autores e as dificuldades em encaixar o PMDB nas formas tradicionais da tipologia partidária o tornaria uma "aberração taxonômica". Dado o pano de fundo o artigo procura questionar a percepção sobre o PMDB, a validade e aplicabilidade das tipologias partidárias fora dos contextos em que foram desenvolvidas e o ideal do Partido de Massas como modelo a ser atingido por toda agremiação.

A vocação eleitoral impregnou o MDB em seu desenvolvimento, no regime com ausência de competição para o executivo federal, o partido desenvolveu uma lógica localista, com muitos prefeitos e posteriormente governadores criando uma fragmentação de poder e preponderância estadual sobre a nacional do partido. A relação deste com a sociedade civil, ou seja , a representatividade se alicerçou numa representação artificial por representar uma oposição consentida, mas de alguma maneira segundo Motta(1997) cumpriu o sentimento oposicionista da sociedade e isso foi significativo nas urnas, pressionando o regime a manobrar para fragmentá- lo. Estaria novamente aí as características de um partido com origem em Quadros, mas com algumas características de Massas, uma vez que teve esses momentos de alta representatividade social, alternando momentos com estratégias *Catch All*. Então o partido poderia ser encaixado em várias tipologias, ou portanto, em nenhuma delas. Para os autores sua complexidade é o elemento central que justifica seu forte crescimento. Mesmo com o retorno do multipartidarismo o PMDB manteve importantes vitórias eleitorais, e a legenda atraiu até políticos antes aliados à ditadura, uma vez que o partido assumiu protagonismo na transição, a clivagem muda radicalmente, agora há grupos distintos e estratificados no partido. Na transição o PMDB conseguiu eleger Tancredo Neves pelo colégio eleitoral, com sua morte foi eleito seu vice José Sarney, que antes era aliado ao Regime Militar, seu governo foi marcado por instabilidade

institucional, forte desaprovação popular, insucesso do Plano Cruzado gerando resultados ruins na economia e alto custo de vida, trazendo ao PMDB um desgaste junto ao eleitorado até os anos 2000.

Os autores assinalam que a tentativa de recolocar o PMDB no debate sobre o sistema político brasileiro é recente, muitos estudos se debruçaram no Partido dos Trabalhadores, mas Bruno Pasquarelli e Fernando Bizzarro Neto(2012) passam a verificar um bloco de partidos independentes e que PMDB seria o centro político, e sua força eleitoral teria sido decisiva para consolidação do sistema partidário brasileiro associado a estabilização da disputa presidencial ao incentivar uma dinâmica centrípeta que minimizaria os efeitos da polarização entre blocos ligados ao PT e PSDB, diminuindo as chance de instabilidade institucional do sistema político.

Para Paulo Vitor Melo (2013) que na sua dissertação de mestrado definiu o PMDB como uma das legendas bem mais sucedidas no Brasil, caracterizando-se como uma máquina eleitoral, lança-se a questão se o partido dentro das tipologias estaria se transformando de *Catch All* para Cartel, impulsionado pela necessidade de adaptação ao novo cenário. Novamente a dificuldade em encaixar o partido em tipologias previamente estabelecida. Alguns estudos passaram a apontar o papel do partido como coadjuvante na política nacional, sendo meramente apoiador de governos, mas para Natália Maciel (2014) o PMDB teria desenvolvido duas características fundamentais num processo *patch - dependence*: Centralidade e Peso

_ Centralidade diz respeito a sua posição de centro no espectro ideológico brasileiro e Peso se referindo ao tamanho do partido, traduzido no número de cadeiras que ocupa no Congresso. O partido do Poder, parceiro ideal na composição de qualquer governo de coalizão, aí seu caráter governista liderado pelo Michel Temer. O partido renuncia a candidaturas ao executivo federal desde 1994 para continuar participando de sucessivos governos e aproveitar os benefícios.

O artigo ainda observa os estudos do PMDB em São Paulo com sua

estrutura localista fundada na liderança de Orestes Quércia, com essa vocação localista, fortalecendo lideranças municipais, mas a manutenção dessa estrutura em São Paulo foi fortemente abalada com a polarização PT/PSDB enfraquecendo o papel das disputas locais do PMDB. Afirma-se aqui que naquele estado o partido teria desenvolvido as características tipológicas do partido eleitoral-profissional, com a adoção de estratégias mais pragmáticas, de utilização de serviços profissionais da política e haveria também na lógica paulista a cartelização do partido.

Para os autores a defesa de que o PMDB seja um antipartido, um modelo a não ser seguido, sem ideologia, que faz aliança com todos e qualquer um, são visões do senso comum, pois não levam em consideração toda a trajetória histórica aqui abarcada e a complexidade organizacional, para eles emerge a necessidade de análises que se foquem no processo político, nas características do partido, suas especificidades e complexidades. Portanto para eles é necessário questionar a validade e aplicabilidade das tipologias partidárias para contextos diferentes do contexto de sua elaboração. Em tese, a estratégia de dinamismo, adaptabilidade e a conquista de recursos de poder adotada pelo PMDB seria o que o mantem como o partido de maior relevância no cenário político e a partir de 2010, o maior partido do Brasil.

## Conclusão

A partir da leitura dos três artigos é possível inferir que eles se ocupam de uma lacuna ainda existente na agenda de pesquisa na Ciência Política, a saber, uma metodologia que considere as diversas variáveis no *framework*, sobretudo no que tange ao caso dos partidos políticos no Brasil. A conclusão tácita nessa incursão é que as tipologias canônicas têm seu espaço numa etnografia dos estudos na área, mas emerge trazer novas pesquisas que possam abarcar pelo menos a médio prazo, as questões inseridas no arcabouço institucional dos partidos políticos nas democracias contemporâneas. No caso brasileiro, partindo da premissa que os artigos trazem acerca da função dos partidos - estruturar a

competição eleitoral, agregar interesses, governar e conduzir trabalhos legislativos: Conclui-se que se tem efetivado com sucesso essas funcionalidades, compreender, interpretar, traduzir a lógica analítica deles vislumbra uma nova empreitada. E segundo os autores que não seja monolítica.

**Bibliografia**

AMARAL, Oswaldo. "O que sabemos sobre a organização dos partidos políticos: uma avaliação de 100 anos de literatura." ("(PDF) O que sabemos sobre a organização dos partidos políticos: Uma ...") Revista Debates, V.7, n.2. 2013. https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/38429/26636

BIZZARO NETO, Fernando. **PMDB: organização e desenvolvimento em São Paulo (1994-2010)**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2013

BOLOGNESI, Bruno: Organização partidária: modelos de análise e novas agendas. ("A variação ideológica dos partidos políticos brasileiros") BIB, São Paulo, n. 95, 2021 (publicada em novembro de 2020), pp. 1-32. ("Elites políticas e representação: uma investigação da literatura ...") (Disponível em https://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-95)

DUVERGER, Maurice. *Os Partidos Políticos*. Rio de Janeiro: Zahar/UnB, 1980.

JANDA, Kenneth; KING, Desmond. Formalizing and testing Duverger's theories on political parties. *Comparative Political Studies*, Washington, v. 18, n. 2, p. 139-169, 1985.

KATZ, Richard; MAIR, Peter. The Evolution of Party Organizations in Europe: The Three Faces of Party Organization. *The American Review of Politics*, Fayetteville, v. 14, p. 593-617, winter, 1993. (ed.). *"How Parties Organize*: Change and Adaptation in Party Organizations in Western

Democracies." (“How Parties Organize - Google Books”) London: Sage, 1994. _____. Changing Models of Party Organization and Party Democracy: The Emergence of the Cartel Party. *Party Politics*, London, v. 1, n. 1, p. 5-28, 1995. _____. "The Ascendancy of the Party in Public Office: Party Organizational Change in Twentieth-Century Democracies." (“Peter Mair - Richard S. Katz, 2012 - SAGE Journals”) In: GUNTHER, Richard; MONTERO, José Ramón; LINZ, Juan (ed.). *Political Parties*: Old Concepts and New Challenges. Oxford: OUP, 2002. p. 113-135. _____. The Cartel Party Thesis: A Restatement. *Perspectives on Politics*, Bloomington, v. 7, n. 4, p. 753-766, 2009. ____. Parties, interest groups and cartels: A comment. *Party Politics*, London, v. 18, n. 1, p. 107-111, 2012.

KEY JR., V. O. Suthern politics in state and nation. Nova York: A Caravelle, 1949.

KIRCHHEIMER, Otto. A transformação dos sistemas partidários da Europa Ocidental. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 7. Brasília, janeiro-abril de 2012, pp.349-385.

LAMEIRA, Rafael Fantinel e PERES, Paulo. "O lugar do PMDB na política brasileira: o limite das tipologias partidárias." (“Recrutamento e projeção política: o caso do PMDB na Assembleia ...”) Anais do 1°Seminário Internacional de Ciência Política –UFRGS, 2015. (“Jennifer Azambuja de Morais - Escavador”)

MACIEL, Natalia. *"O PMDB e a Democracia Brasileira: ator principal ou coadjuvante*?" (“IX Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política 4 à 9 de
...”) Texto apresentado ao IX Congresso da ABCP, Brasília, 2014 a.

MELO, Paulo Victor. **O PMDB e a sua manutenção no centro do jogo político**: de catch-all a cartel. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

MICHELS, R. Para uma sociologia dos partidos políticos na democracia moderna. (“Disciplina: Organizações partidárias no Brasil em perspectiva

comparada ...") Lisboa: Antígona, 1911.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Partido e Sociedade: a trajetória do MDB**. ("Rodrigo Patto Sá Motta - Escavador") Ouro Preto: UFOP, 1997.

NEUMANN, S. Modern Political Parties. Chicago: University of Chicago Press, 1955.

PANEBIANCO, Angelo. *Modelos de partido*: organização e poder nos partidos políticos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PASQUARELLI, Bruno; BIZZARO NETO, Fernando A. **O PMDB no centro do Sistema PolíticoBrasileiro** *(1986-2010)*. Artigo apresentado ao VIII Congresso da ABCP: Gramado, 2012.

PERES, Paulo. Revisitando a Teoria Geral dos Partidos de Maurice Duverger.

**Revista Brasileirade Informação Bibliográfica em Ciências Sociais.** Nº 68, 2009,

pp. 17-58.

SAMUELS, David; SHUGART, Matthew. *Presidents, Parties, and Prime Ministers*: How the Separation of Powers Affects Party Organization and Behavior. Cambridge: CUP, 2010.

SERRA, José. **Os ônibus da política**. In: Folha de São Paulo. São Paulo, 1997.

WOLLINETZ, S. Beyond the Catch-All Party: Approaches to the Study of Parties and Party Organization in Contemporary Democracies. In: GUNTHER, R.;

MONTERO, J.; LINZ, J. (Ed.). **Political Parties**. Old Concepts and New Challenges. Oxford: Oxford University Press, 2002.

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO E REGULAÇÃO EMOCIONAL INFANTIL

Nayra Gomes Ikeda[2]

**Resumo**

Partindo de experiências dentro de nossos campos de atuação, sendo elas interligadas à Psicologia e/ou à Educação, com ação constante dentro de clínicas e espaço escolar, atendendo diariamente crianças e famílias, a escolha do tema se fez relevante tendo em vista que ambas acreditamos na importância do brincar na infância para um desenvolvimento saudável. A infância é um período crucial para o desenvolvimento das crianças e nesse contexto, o brincar se destaca como uma atividade fundamental, não apenas para a diversão, mas também para a regulação emocional.

**Palavras-chave:** Brincar; Criança; Escola.

## Introdução

Mark Brackett é um dos principais estudiosos na área da inteligência emocional, criou o programa “RULER”, que visa ensinar crianças e adultos a reconhecer, entender, rotular, expressar e regular suas emoções. Brackett sugere que, ao ensinar crianças a nomear e compreender suas emoções, podemos promover uma melhoria geral no bem-estar emocional. Esse processo está intimamente ligado à prática do brincar, pois, ao brincar, as crianças exercitam essas habilidades emocionais de maneira natural e divertida.

Em seu livro "Permission to Feel" (2019), Brackett argumenta que um ambiente emocionalmente seguro — como o proporcionado pelo brincar — é essencial para o desenvolvimento emocional saudável. Ele destaca a importância de oferecer espaço para as emoções e de ensinar os indivíduos a lidarem com elas de forma construtiva.

[2] PROFESSORA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, PÓS GRADUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E NEUROPSICOPEDAGOGIA, CURSANDO PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM, DEFENSORA DA INFÂNCIA E EDUCADORA PARENTAL EM FORMAÇÃO. TERAPEUTA INTEGRATIVA DE ALINHAMENTO BIOSSITÊMICO , BARRA DE ACCESS, E AMANTE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

## O Brincar como Ferramenta de Regulação Emocional

Alice Miller não abordou diretamente o brincar, mas seu trabalho ajuda a entender como a falta de atenção à dimensão emocional infantil prejudica o desenvolvimento da regulação emocional. O brincar, nesse contexto, se torna essencial porque oferece um espaço seguro onde as crianças podem vivenciar e processar suas emoções de forma construtiva. Ao brincar, elas fazem uma "reelaboração" das suas vivências e emoções, o que contribui para a criação de estratégias de enfrentamento mais saudáveis, transformando-as em experiências de aprendizado e crescimento emocional.

> Regulação refere-se a "capacidade de controlar a natureza e a intensidade das próprias respostas, regulando os níveis de excitação, atenção, afeto e ação." (Dunn, 2007; Williamson and Anzalone, 2001)

## Conexões com a Psicologia Contemporânea

A teoria de Miller se encontra em diálogo com teorias contemporâneas da psicologia do desenvolvimento, como a de Daniel Stern, que discute a importância das interações afetivas na infância, e de John Bowlby, que elaborou a teoria do apego. Ambos apontam que a segurança emocional proporcionada pelos adultos e pelas interações significativas é essencial para a construção da saúde emocional. O brincar também facilita esse processo, promovendo vínculos afetivos e ampliando a capacidade de lidar com as emoções.

## Modelo de intervenção alinhado com a Escola de Educação Positiva

O modelo D.I.R.®/ FloortimeTM foi desenvolvido por Stanley Greenspan e Serena Wieder nos Estados Unidos. Esta abordagem é resultado de muitos anos de observações e estudos a respeito do desenvolvimento infantil desde os anos 50 até os anos 80, unifica conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil e a saúde mental e reconhece a importância dos relacionamentos e vínculos afetivos para o aprendizado. Este modelo de intervenção se baseia no desenvolvimento funcional da criança, suas diferenças individuais e relacionamentos, tendo como objetivo a formação dos alicerces para as competências sociais, emocionais e intelectuais, ao invés de focar em comportamentos isolados.

Affect é o conceito central do DIR/Floortime, basicamente, é o que vai promover a conexão entre o adulto e a criança, para que a partir daí se relacionem e se comuniquem. Por exemplo, para uma criança autista, o Affect pode ser o interesse por um personagem específico, e é por ele que a conexão com o outro pode iniciar. Relações afetivamente carregadas são essenciais para o desenvolvimento e podem fornecer a motivação para manter a criança

calma enquanto pensa. Interações afetivas positivas ajudam a criar conexões entre diferentes domínios de desenvolvimento, como a memória, motor, cognitivo, visual-espacial, etc.

Nas Palavras de Dr. Greenspan, a emoção é a líder da orquestra de nosso sistema nervoso central. Desde o primeiro dia é esse interesse emocional que alimenta a capacidade de olhar e ouvir e se interessar pelo mundo exterior e você mesmo. E é isso que estimula o envolvimento ou intimidade inicial com os cuidadores e com outros. Um bebê conecta o sistema sensorial ao sistema motor por meio da emoção. Uma criança usa sua emoção para fornecer intenção para suas ações e significado para seus símbolos e palavras. Por meio de muitas interações baseadas na emoção, a criança desenvolve habilidades sociais, emocionais e intelectuais de nível superior.

## Laura Gutman e a Função do Brincar na Relação Mãe-Filho

Laura Gutman, psicoterapeuta argentina, expande a visão do apego de Bowlby, concentrando-se na importância das interações mãe-filho no desenvolvimento emocional da criança. Gutman (2013) argumenta que o vínculo afetivo primário entre mãe e filho estabelece a base para a auto-regulação emocional, e o brincar é uma forma vital de comunicação nessa relação.

Ela afirma que o brincar, especialmente quando compartilhado entre mãe e filho, é um momento de troca emocional e de leitura mútua das necessidades emocionais. Durante o brincar, a criança projeta seus sentimentos e emoções, e o adulto pode responder de maneira adequada, ajustando sua presença para atender às necessidades emocionais da criança. Esse processo ajuda a criança a desenvolver a capacidade de reconhecer e nomear suas emoções, facilitando a regulação emocional. Para Gutman, a presença emocional da mãe durante o brincar é essencial para que a criança aprenda a lidar com frustrações, medos e ansiedades.

Estudos nos dizem que a emoção e relacionamento são essenciais para o desenvolvimento saudável do bebê. Muitos marcos sócio-emocionais importantes acontecem no primeiro ano de vida de uma criança. A construção de um relacionamento positivo é caracterizada por afeto, engajamento e segurança, e envolve trocas que são recíprocas, prazerosas, emocionalmente significativas, e co-reguladas.

> "Por cerca de seis meses de idade, os bebês começam a transformar emoções em sinais para comunicação. Para que isso aconteça, os cuidadores precisam ler e responder aos sinais dos bebês e desafiar o bebê para ler e responder às suas. Através dessas trocas, os bebês começam a envolver-se em trocas mais recíprocas“ (Engaging Autism, p. 44)

Através do brincar, o adulto constrói uma ponte para acessar emoções que muitas vezes não são verbalizadas pelas crianças e sim demonstradas nos comportamentos.

## Conclusão

A importância do brincar para a regulação emocional da criança é evidente quando se considera sua função em diversas dimensões do desenvolvimento humano e cada teórico contribui com uma visão única sobre como o brincar promove o desenvolvimento emocional saudável, mas todos concordam que ele é indispensável para a formação de uma criança emocionalmente equilibrada.

O brincar é essencial para o desenvolvimento pleno da criança, tanto que se tornou um direito garantido pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959.

> “ Brincar é tão importante para o desenvolvimento ideal da criança que foi reconhecido pelo Alto Comissão para Direitos Humanos das Nações Unidas como um direito de toda criança”
>
> Kenneth R. Ginsburg, MD, MSEd, and the Committee on Communications and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health PEDIATRICS Volume 119, Number 1, January 2007 Organização Mundial de Saúde

Segundo as diretrizes da OMS (Organização Mundial da Saúde) “para crescer com saúde, as crianças precisam sentar-se menos e brincar mais. As crianças menores de cinco anos devem passar menos tempo sentadas assistindo a telas ou presas em carrinhos de bebê e cadeiras, ter um sono de melhor qualidade e ter mais tempo para brincadeiras ativas se quiserem crescer com saúde. O que realmente precisamos fazer é trazer de volta as brincadeiras para as crianças”, diz a Dra. Juana Willumsen.

Esse é um dos grandes desafios para os pais, numa sociedade em que há um aceleramento por alcançar performances consideradas ideais. Por isso, muitos cuidadores de crianças precisam de suporte para conseguirem lidar com este desafio e manterem-se conectados com as necessidades das mesmas. Ambos podem se regular emocionalmente através do brincar.

É um processo de desconstrução do que nós vivemos e aprendemos culturalmente sobre a forma que lidamos com as nossas próprias emoções, já que não fomos ensinados emocionalmente, por isso, não dá para falar em desenvolver inteligência emocional nas crianças sem falar de autoeducação.

> "Os indivíduos que estão cientes de suas próprias emoções estão em uma melhor posição para utilizá-las construtivamente" (SueGerhardt, 2017, p.45).

Nesse contexto, o educador parental tem importante papel, potencializando a relação com a família e mediando esse caminho de transformação, acolhimento e segurança, mostrando que nos interessar pela criança nos permite conhecê-la e entendê-la, ganhando assim competência para acompanhá-la.

> A criança é movimento e todas têm dentro de si o potencial para serem grandes. É nosso trabalho criar um grande mundo onde esse potencial possa florescer. (Stanley Greenspan, MD 1941-2010)

## Referências

AINSWORTH, M. D. S.; BLEHAR, M. C.; WATERS, E.; WALL, S. Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

BOWLBY, J. A Base Segura: Aplicações Clínicas da Teoria do Apego. Imago, 1988.

_____. Apego e Perda: Apego. Martins Fontes, 1988.

_____. Attachment and Loss: Vol. 3. Loss: Sadness and Depression. New York: Basic Books, 1980.

_____. Attachment and Loss. New York: Basic Books, 1969.

BRACKETT, M. A. Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive. Celadon Books, 2019.

BRACKETT, M. A.; ELIAS, M. J. The Role of Emotional Intelligence in Learning and Life: Perspectives on the Skills that Promote Positive Development. Yale University, 2016.

CASSIDY, J. Emotion regulation: Influences of attachment relationships. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2-3), 228-249, 1994.

CASSIDY, J.; JONES, J. D.; SHAVER, P. R. Contributions of attachment theory and research: A framework for future research, translation, and policy. Development and Psychopathology, 25(4pt2), 1415-1434, 2013.

DWECK, C. S. Mindset: The New Psychology of Success. Random House, 2006.

EIGENMANN, M. A raiva não educa: a calma educa. 1a. edição. Curitiba: Astral Cultural, 5 setembro 2022.

_____. Pais feridos filhos sobreviventes: e como quebrar este ciclo. 1a. edição. Curitiba: Astral Cultural, 7 de agosto de 2023.

ERIKSON, E. H. Infância e Sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

FREDRICKSON, B. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist, 56(3), 218-226, 2001.

GERHARDT, S. Por que o amor é importante. Porto Alegre,RS: Artmed Editora, 2017.

GINZBURG, K. R. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. Pediatrics, 119(1), 182-191, 2007.

GOLEMAN, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995.

_____. Inteligência Emocional. Objetiva, 1995.

GRAY, P. Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life. Basic Books, 2013.

GUTMAN, L. A Maternidade e o Encontro com a Própria Sombra. São Paulo: BestSeller, 2013.

MILLER, A. O Drama da Criança Bem-Estimada. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. The Development of Play during Childhood: Forms and Possible Functions. Child Development, 69(1), 1-17, 1998.

PELLIS, S.; PELLIS, V. The Playful Brain: Venturing to the Limits of Neuroscience. Oneworld Publications, 2011.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Zahar, 1973.

_____. Play, Dreams, and Imitation in Childhood. New York: Norton, 1962.

_____. The Child's Conception of the World. Totowa, NJ: Littlefield, Adams, 1969.

REIS, J. As aventuras de tutubarão, um mergulho no mar das emoções. Rio de Janeiro: Ases da Literatura, 2023.

STERN, D. N. O Mundo Relacional do Bebê. Porto Alegre: Artmed, 1985.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Martins Fontes, 1984.

_____. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WINNICOTT, D. W. O Brincar e a Realidade. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

# INDICIPLINA SOBRE VÁRIOS OLHARES

Samara Bastos Franulovic


## RESUMO

Para entender a indisciplina, é essencial primeiro compreender o termo "disciplina" e suas diferentes nuances. De acordo com a Wikipédia, a palavra "disciplina" deriva de "discípulo", e ambas têm origem no termo latino "pupilo", que significa treinar, educar e instruir. No contexto educacional, disciplina refere-se à predisposição dos alunos para seguir regras comportamentais e ensinamentos estabelecidos pelos educadores e pela instituição.


**Palavras-chave:** Indisciplina; Educação; Escola.

## DISCIPLINA versus INDISCIPLINA

A disciplina pode ser vista como uma forma de controle da criança, com o objetivo de moldar comportamentos e atitudes que favoreçam o ambiente de aprendizagem. No entanto, a aplicação desse conceito na educação pode ser perigosa se não for conduzida de maneira equilibrada e respeitosa. Muitos professores expressam preocupações de que as crianças de hoje não têm a mesma disciplina que as gerações anteriores, refletindo um saudosismo por uma educação mais rigorosa e, por vezes, autoritária do passado.

Essa nostalgia pode levar a uma idealização de métodos punitivos e repressivos que não necessariamente promovem um desenvolvimento saudável e integral da criança. A verdadeira disciplina deve ser compreendida como um processo de orientação, onde a criança é encorajada a entender e respeitar as regras, desenvolvendo autonomia e responsabilidade. Em vez de um controle rígido, a disciplina eficaz promove um ambiente de respeito mútuo, onde os alunos se sentem valorizados e motivados a participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Além disso, é fundamental considerar as mudanças sociais e culturais que influenciam o comportamento das crianças. A diversidade de contextos familiares, as novas tecnologias e a evolução das dinâmicas sociais têm um impacto significativo na forma como as crianças percebem a autoridade e as regras. Portanto, ao lidar com questões de indisciplina, é necessário um olhar atento e sensível às necessidades individuais e coletivas dos alunos, promovendo estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a empatia e a cooperação.

**Exemplo Prático:**

Imagine uma sala de aula onde a professora Maria tenta manter a disciplina através de uma abordagem autoritária. Ela acredita que controlar cada movimento dos alunos é a melhor maneira de manter a ordem. No entanto, os alunos frequentemente demonstram comportamentos desafiadores, e Maria se sente constantemente frustrada.

Em contraste, a indisciplina, segundo o Dicionário Online de Português, significa falta de disciplina ou desobediência. Seus sinônimos incluem insubmissão, insubordinação, rebelião e subversão. O Dicionário Aurélio a define como um ato contrário à disciplina. Historicamente, a indisciplina era reprimida e controlada, mas hoje as crianças conhecem seus direitos e se sentem compelidas a lutar por eles, resultando em atos de rebeldia.

A indisciplina é frequentemente vista de forma negativa, mas essa visão pode ser simplista. Muitas vezes, a indisciplina é uma resposta ao tratamento grosseiro ou autoritário por parte dos professores. Portanto, os comportamentos indisciplinados podem surgir de diversos fatores, incluindo interações com professores, contexto familiar e a própria dinâmica da sala de aula.

**Estudo de Caso:**

Na Escola Primária Jardim das Flores, o diretor implementou um programa de disciplina positiva. Os professores foram treinados para utilizar técnicas de mediação de conflitos e comunicação não violenta. Os resultados foram surpreendentes: a indisciplina diminuiu significativamente, e os alunos passaram a demonstrar mais respeito e cooperação.

## INDISCIPLINA E MORAL SEGUNDO PIAGET

Jean Piaget, renomado psicólogo e teórico do desenvolvimento infantil, ofereceu uma análise profunda da moralidade e da justiça, desvendando como as crianças desenvolvem suas concepções sobre regras e normas sociais ao longo do tempo. Sua abordagem é central para entender a indisciplina no contexto educacional, pois ele delineou uma trajetória de desenvolvimento moral que pode lançar luz sobre as diversas manifestações de comportamento indisciplinado entre os alunos.

Piaget identificou e detalhou dois tipos principais de moralidade: a **moral heterônoma** e a **moral autônoma**. A moral heterônoma é caracterizada por uma adesão às regras e normas impostas externamente por figuras de autoridade, como pais e professores. Já a moral autônoma surge quando a criança começa a internalizar as normas e regras, compreendendo-as não apenas como imposições externas, mas como acordos mútuos que promovem a convivência harmoniosa em sociedade. Piaget descreveu o desenvolvimento moral das crianças através de três estágios distintos, que representam uma progressão na maneira como elas percebem e aplicam as regras e normas:

- **Anomia:** Este é o estágio inicial do desenvolvimento moral, onde a criança ainda não tem um conceito claro de regras ou normas sociais. A

ausência de um entendimento estruturado leva a uma atuação guiada puramente pelos próprios desejos e impulsos imediatos. Nesse estágio, a criança age de acordo com suas vontades momentâneas, sem levar em consideração as normas ou as consequências sociais de suas ações. A moralidade é vista como algo que ainda não faz parte da estrutura de pensamento da criança.

- **Heteronomia:** À medida que a criança cresce, ela passa a reconhecer a existência de regras impostas por autoridades externas, como pais, professores e outras figuras de autoridade. Neste estágio, a moralidade é percebida como uma série de comandos e proibições estabelecidos por esses agentes externos, e a obediência a essas regras é motivada pelo medo de punições ou pelo desejo de evitar consequências negativas. A criança vê as regras como fixas e imutáveis, criadas por uma autoridade superior e não sujeitas a negociação ou reflexão pessoal.
- **Autonomia:** No estágio da autonomia, a criança desenvolve uma compreensão mais sofisticada das regras e normas sociais. Ela começa a ver as regras não apenas como imposições externas, mas como acordos sociais que têm um propósito e uma função na convivência com os outros. Neste ponto, a moralidade é baseada na cooperação e no respeito mútuo. A criança é capaz de refletir sobre as regras, considerando os direitos dos outros e a necessidade de equilibrar interesses individuais e coletivos. A moralidade autônoma é caracterizada por uma internalização das normas, onde o respeito pelas regras surge não apenas do medo de punições, mas da compreensão de que essas regras são essenciais para a convivência social harmoniosa.

Para Piaget, o desenvolvimento moral é um processo gradual que envolve a transição de uma moralidade heterônoma, baseada na obediência a regras externas, para uma moralidade autônoma, fundamentada na compreensão racional e no respeito mútuo. A autonomia moral e intelectual, segundo Piaget, não é apenas uma questão de seguir regras, mas de internalizá-las e reconhecê-las como parte integrante da convivência social e do desenvolvimento pessoal.

Este modelo piagetiano oferece uma perspectiva valiosa sobre a indisciplina nas salas de aula. Compreender que a indisciplina pode surgir de um estágio de desenvolvimento moral ainda imaturo ajuda os educadores a abordarem o comportamento dos alunos com mais empatia e estratégias apropriadas. Por exemplo, enquanto uma criança no estágio heterônomo pode exibir indisciplina por não entender as normas além de suas consequências imediatas, uma criança no estágio autônomo é mais capaz de refletir sobre as regras e participar de discussões sobre a moralidade e a justiça.

Portanto, o trabalho do professor pode ser visto como um processo de orientação e suporte, ajudando os alunos a progredirem de uma moralidade heterônoma para uma moralidade autônoma. Este processo inclui criar um ambiente onde as regras são discutidas, compreendidas e internalizadas, promovendo um espaço onde o respeito mútuo e a cooperação possam

florescer. É um desafio, mas também uma oportunidade para cultivar a capacidade dos alunos de compreender e aplicar princípios morais em sua vida cotidiana.

A visão de Piaget sobre o desenvolvimento moral nos oferece uma base teórica robusta para entender as complexidades da indisciplina e nos guia na criação de práticas pedagógicas que promovam o crescimento moral e intelectual dos alunos.

**Exemplo Teórico:**

Durante o estágio de heteronomia, uma criança pode obedecer a uma regra porque teme a punição dos pais. No entanto, no estágio de autonomia, a mesma criança obedece à regra porque entende seu valor para a convivência social.

**Aplicação Prática:**

Em uma sala de aula, o professor João implementa atividades de cooperação, como projetos de grupo onde os alunos precisam estabelecer e seguir suas próprias regras. Isso ajuda os alunos a desenvolverem um senso de autonomia e respeito mútuo.

## INDISCIPLINA SEGUNDO VYGOTSKY

Lev Vygotsky, um dos mais influentes teóricos do desenvolvimento infantil, oferece uma perspectiva rica e multifacetada sobre a indisciplina, que se distancia das abordagens mais tradicionais focadas apenas no comportamento externo das crianças. Segundo Vygotsky, a indisciplina pode ser compreendida como a incapacidade de respeitar sentimentos ou opiniões alheias e a falta de habilidades para se autogovernar de maneira eficaz. Em sua visão, a disciplina não deve ser vista como um simples mecanismo de controle, mas sim como um conjunto de parâmetros e práticas educativas que visam melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Para Vygotsky, a indisciplina não é um fenômeno isolado, mas está profundamente enraizada nas interações sociais e no contexto educacional em que as crianças estão inseridas. Ele enfatizou que a forma como as crianças aprendem a respeitar as normas sociais e a gerenciar suas próprias emoções e comportamentos está diretamente ligada à qualidade da educação e ao ambiente familiar que as rodeia.

### O Papel da Educação e da Família no Desenvolvimento Moral e Emocional

Vygotsky acreditava que o desenvolvimento moral e emocional das crianças é um processo social e interativo, moldado pelas experiências que elas vivenciam em seus contextos cotidianos. Para ele, a **indisciplina** é uma consequência de deficiências na mediação e na interação social, e não simplesmente uma falha individual das crianças. O papel da escola e da família

é fundamental na formação das funções psicológicas superiores, como a autorregulação e o respeito pelos outros.

A escola, em particular, deve ser vista como um espaço de socialização onde as crianças aprendem a lidar com as diferenças, a colaborar com os outros e a compreender as normas sociais. Vygotsky introduziu o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, que descreve a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança e o nível de desenvolvimento que ela pode alcançar com a ajuda de adultos ou colegas mais capacitados. A **ZDP** é um conceito chave para entender a indisciplina, pois sugere que as crianças podem superar suas dificuldades comportamentais e emocionais quando recebem a orientação e o apoio adequados.

**A** Zona de Desenvolvimento Proximal **e a Indisciplina**

A **Zona de Desenvolvimento Proximal** é uma ferramenta valiosa para os educadores e pais na gestão da indisciplina. Vygotsky argumentava que as crianças se desenvolvem por meio da interação social e que, ao oferecer desafios apropriados e suporte guiado, os adultos podem ajudar as crianças a avançarem de um nível de desenvolvimento moral e emocional para outro mais avançado. A indisciplina, então, pode ser vista como um sinal de que a criança está operando fora de sua zona ideal de desenvolvimento e que a intervenção externa é necessária para guiá-la de volta ao caminho de um comportamento mais ajustado e respeitoso.

Por exemplo, uma criança que demonstra comportamentos indisciplinados pode estar lutando com habilidades de autorregulação ou pode não ter desenvolvido ainda uma compreensão adequada das normas sociais. Através de práticas educativas que envolvem dialogar sobre comportamentos e emoções, oferecer feedback construtivo e criar oportunidades para a criança praticar comportamentos positivos, os adultos podem ajudar a criança a superar essas dificuldades.

**O Ambiente Educacional e a Dinâmica Familiar**

Vygotsky também destacou a importância do **ambiente educacional** e da **dinâmica familiar** no desenvolvimento das crianças. Ele acreditava que a indisciplina pode ser um reflexo das condições nas quais a criança está inserida. Se o ambiente escolar ou familiar é inconsistente, desorganizado ou não oferece suporte emocional adequado, as crianças podem desenvolver comportamentos indisciplinados como resultado de suas dificuldades em entender e internalizar as normas sociais e emocionais.

Para Vygotsky, a **educação** deve ser um processo que vai além da transmissão de conhecimento acadêmico, devendo também englobar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. A **educação dialógica**, onde há espaço para o diálogo aberto e a reflexão sobre comportamentos e emoções, é crucial para ajudar as crianças a entenderem o impacto de suas ações sobre os outros e a desenvolverem um sentido mais profundo de responsabilidade e respeito.

## A Indisciplina como um Reflexo das Relações Sociais

Vygotsky também introduziu a ideia de que a **indisciplina** pode ser vista como um reflexo das **relações sociais** e dos contextos culturais nos quais as crianças estão imersas. Ele argumentava que a forma como as crianças compreendem e seguem as regras é influenciada por suas experiências sociais e pelas interações com outras pessoas ao seu redor. A indisciplina, portanto, não deve ser abordada como um problema isolado, mas sim como um sintoma de questões mais amplas dentro do ambiente educacional e familiar.

Para Vygotsky, a **educação moral** deve ser entendida como um processo contínuo e interativo, onde o desenvolvimento das crianças é mediado por suas interações sociais e experiências diárias. O papel dos adultos é essencial nesse processo, pois eles fornecem os contextos e as oportunidades necessárias para que as crianças possam desenvolver habilidades de autorregulação, empatia e respeito pelas normas sociais.

## Implicações Práticas para Educadores e Pais

Com base na teoria de Vygotsky, as implicações práticas para educadores e pais no gerenciamento da indisciplina incluem:

- **Promoção de um Ambiente Positivo:** Criar um ambiente educativo onde regras e normas são claramente comunicadas e onde a criança se sente segura e apoiada.
- **Uso da Zona de Desenvolvimento Proximal:** Fornecer desafios adequados e suporte guiado para ajudar as crianças a superar suas dificuldades comportamentais e emocionais.
- **Envolvimento da Família:** Trabalhar em parceria com as famílias para assegurar que as práticas educativas sejam consistentes e que as necessidades emocionais e comportamentais das crianças sejam atendidas de maneira eficaz.
- **Educação Emocional e Social:** Implementar práticas pedagógicas que incluam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, autorregulação e respeito mútuo.

## ENTENDIMENTO

A teoria de Vygotsky oferece uma visão abrangente da indisciplina, propondo que ela é uma consequência das interações sociais e dos contextos culturais e educacionais. A indisciplina, portanto, deve ser abordada com uma abordagem que reconheça o papel da mediação social e a importância da qualidade das interações entre adultos e crianças. Ao considerar a indisciplina como um reflexo das condições educacionais e familiares, os educadores e pais podem adotar estratégias mais eficazes para promover o desenvolvimento moral e emocional das crianças, ajudando-as a se tornarem indivíduos mais respeitosos e autônomos.

**Exemplo Prático:**

Em uma escola que adota os princípios de Vygotsky, os alunos participam ativamente na criação das regras da sala de aula. Eles discutem e votam nas normas que acham justas, promovendo um senso de responsabilidade e autogoverno.

**Estudo de Caso:**

Na Escola Secundária Horizonte, os professores utilizam a abordagem de Vygotsky para fomentar a autodisciplina. Os alunos são incentivados a refletir sobre suas ações e a considerar as perspectivas dos colegas. Como resultado, a escola observou uma redução significativa nos conflitos e um aumento na colaboração entre os estudantes.

## INDISCIPLINA SEGUNDO LA TAILLE

Yves de La Taille, um proeminente educador e pesquisador francês, oferece uma perspectiva única sobre a indisciplina e o papel das regras e dos limites na vida das crianças. Em sua análise, La Taille aborda a indisciplina não como um problema isolado, mas como uma manifestação complexa das interações entre as crianças e seu ambiente social e educacional. Segundo La Taille, a compreensão da indisciplina está profundamente ligada ao conceito de regras e aos aspectos emocionais e morais associados ao desenvolvimento infantil.

### Regras e Valores na Formação da Conduta Infantil

Para La Taille, as **regras** desempenham um papel crucial na formação da conduta infantil. Ele argumenta que as crianças precisam aderir a regras que não são meramente normas externas, mas sim representações de **valores** e **formas de conduta** que são estabelecidas pelos educadores e que ajudam a situar a criança dentro de um **espaço social** mais amplo. Essas regras não devem ser vistas como imposições arbitrárias, mas sim como estruturas que orientam o comportamento das crianças e promovem a convivência harmoniosa.

As regras têm um duplo propósito: elas servem para **orientar** o comportamento das crianças e também para **instruir** sobre os valores que são importantes na vida em sociedade. La Taille defende que, para que as crianças compreendam e respeitem essas regras, é fundamental que os educadores as apresentem de maneira que revele a sua **dimensão moral** e seu papel na construção de uma comunidade social coesa e respeitosa.

A indisciplina, então, pode ser vista como um sinal de que as regras e os valores não foram plenamente compreendidos ou internalizados pela criança. Em vez de se focar apenas nas ações indesejadas, os educadores devem investigar como essas regras estão sendo comunicadas e compreendidas pelas crianças. O objetivo é criar um ambiente onde as regras sejam vistas não como punições, mas como orientações para um comportamento ético e responsável.

**Exemplo de Atividade:**

Um projeto onde os alunos criam uma "Constituição da Sala de Aula" pode ser uma excelente maneira de aplicar essas teorias. Eles discutem, votam e escrevem as regras que todos devem seguir, promovendo um senso de propriedade e responsabilidade.

**Estudo de Caso:**

Na Escola Fundamental Paz e Harmonia, os professores implementaram um programa de mediação de conflitos baseado na comunicação não violenta. Os alunos foram treinados para resolver disputas através do diálogo e da empatia. Como resultado, a escola experimentou uma redução nos incidentes de indisciplina e um aumento na harmonia escolar.

**Resumo Final**

Entender a disciplina e a indisciplina sob várias perspectivas teóricas e práticas é essencial para criar um ambiente educacional que promove o respeito mútuo, a cooperação e o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos. Este resumo final sintetiza a importância de abordar a indisciplina de maneira multifacetada, explorando como as teorias de Piaget, Vygotsky e La Taille podem ser aplicadas para enfrentar os desafios da sala de aula e como uma abordagem inclusiva pode enriquecer o processo educativo.

A Relevância das Perspectivas Teóricas para a Prática Educacional

As teorias de **Jean Piaget**, **Lev Vygotsky** e **Yves de La Taille** oferecem fundamentos teóricos profundos que ajudam os educadores a compreender a indisciplina e a desenvolver estratégias eficazes para lidar com ela. Cada uma dessas teorias contribui de maneira distinta para a prática educativa, oferecendo uma compreensão mais ampla e integrada dos comportamentos dos alunos e das melhores formas de abordá-los.

- **Teoria de Piaget**: A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget nos ensina que a moralidade e o comportamento das crianças evoluem através de estágios de desenvolvimento. Piaget enfatiza que as crianças aprendem a partir de suas experiências e interações sociais, e que a indisciplina pode ser uma oportunidade para fomentar o desenvolvimento moral e cognitivo dos alunos. Aplicar os princípios piagetianos permite que os educadores criem atividades e estratégias que respeitem o estágio de desenvolvimento dos alunos e que promovam a construção de um comportamento moral e ético por meio de **experiências práticas** e **reflexões guiadas** (Piaget, 1965).
- **Teoria de Vygotsky**: Vygotsky destaca a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento das crianças. Sua teoria da **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** sugere que as crianças se desenvolvem com a ajuda de interações sociais significativas e apoio de adultos mais experientes. Ao aplicar a teoria de Vygotsky, os educadores podem usar a **mediação**, o **dialogo** e a **cooperação** para

ajudar os alunos a superar desafios comportamentais e a avançar em seu desenvolvimento moral e social. Vygotsky também defende a importância de ambientes de aprendizagem que proporcionem **experiências colaborativas** e **suporte socioemocional** (Vygotsky, 1978).

- **Teoria de La Taille**: A teoria de La Taille oferece uma abordagem prática para entender a disciplina e a indisciplina, focando em como as regras e as interações sociais são percebidas e internalizadas pelos alunos. A teoria sugere que a indisciplina pode ser vista como uma forma de resistência ou de busca por autonomia, e que os educadores devem adotar abordagens que reconheçam e respondam a essas necessidades. La Taille enfatiza a **importância da comunicação clara**, a **participação dos alunos na criação de regras** e o **estabelecimento de um ambiente de respeito mútuo** (La Taille, 2000).

Desenvolvimento de Estratégias para Lidar com a Indisciplina

A aplicação das teorias mencionadas leva à formulação de estratégias práticas que podem ser usadas para gerenciar a indisciplina e promover um ambiente de aprendizado positivo:

- **Estratégias para a Disciplina**: As teorias de Piaget, Vygotsky e La Taille fornecem uma base para a criação de estratégias que não apenas lidam com comportamentos indesejados, mas também fomentam um ambiente de respeito e cooperação. A utilização de **regras claras e consistentes**, o **engajamento dos alunos no estabelecimento das regras**, e a **promoção de um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo** são práticas que ajudam a desenvolver um comportamento disciplinado entre os alunos.
- **Técnicas para Lidar com a Indisciplina**: Técnicas como a **mediação de conflitos**, a **comunicação não violenta**, e a criação de um **ambiente de apoio e inclusão** são formas de abordar a indisciplina de maneira construtiva. O foco deve ser em entender as causas da indisciplina, oferecer suporte emocional e criar um diálogo aberto entre educadores e alunos. Tais abordagens ajudam a transformar a indisciplina em uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a construção de um ambiente educacional mais harmonioso (Gottfredson, 2001).

Importância da Inclusão de Perspectivas Culturais

Além das teorias de desenvolvimento e práticas educativas, a inclusão de **perspectivas culturais diversificadas** é fundamental para a construção de um ambiente educacional eficaz e inclusivo:

- **Diversidade Cultural**: Incorporar diversas perspectivas culturais no ambiente escolar enriquece a experiência de aprendizagem e promove um espaço onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas. A valorização da **diversidade cultural** e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas ajudam a criar um ambiente onde os alunos se

sentem valorizados e motivados a contribuir para a comunidade escolar (Nieto, 2004).

- **Educação Multicultural**: O desenvolvimento de um **currículo multicultural** e a promoção de práticas inclusivas oferecem aos alunos oportunidades para explorar e celebrar suas próprias culturas e as dos outros. Essas práticas ajudam a formar uma **sociedade mais equitativa** e a preparar os alunos para viver e trabalhar em um mundo globalizado e diversificado (Banks, 2006).

Preparação e Formação Contínua dos Educadores

A formação contínua dos educadores é um aspecto crucial para a eficácia das estratégias de manejo da indisciplina:

- **Desenvolvimento Profissional**: A **formação contínua** permite que os educadores se atualizem com as melhores práticas, novas teorias e técnicas pedagógicas que podem ser aplicadas para gerenciar a indisciplina e promover um ambiente de aprendizado positivo. Participar de **workshops**, **seminários**, e programas de **desenvolvimento profissional** é essencial para manter-se atualizado e eficaz em suas práticas educativas (Darling-Hammond, 1998).
- **Reflexão e Crescimento**: A prática de **reflexão crítica** sobre a própria prática pedagógica ajuda os educadores a avaliar a eficácia de suas abordagens e a buscar melhorias contínuas. A **autoavaliação** e o **feedback** dos colegas e dos alunos são ferramentas importantes para o desenvolvimento profissional e para a criação de um ambiente de aprendizagem mais eficaz (Schön, 1983).

Considerações finais

Em resumo, a compreensão da disciplina e da indisciplina a partir de várias perspectivas teóricas e práticas é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente educacional que promove o respeito mútuo, a cooperação e o crescimento dos alunos. Ao aplicar as teorias de Piaget, Vygotsky e La Taille, os educadores podem construir uma base sólida para lidar com a indisciplina e criar um espaço de aprendizado mais inclusivo e harmonioso.

**A prática educacional eficaz não se limita à aplicação de regras e técnicas disciplinares, mas se estende à criação de um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade, promova a inclusão e apoie o desenvolvimento integral dos alunos.** A formação contínua dos educadores e a reflexão sobre suas práticas são essenciais para enfrentar os desafios da indisciplina e para estabelecer uma abordagem pedagógica que seja ao mesmo tempo empática e construtiva. Este processo não apenas melhora a

gestão da sala de aula, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa.

**Referências Bibliográficas**

1. AQUINO, J. G. (2011). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. Revista Brasileira de Educação, 16(48), 467-490. Disponível em: SciELO

2. LEPRE, R. M. (2020). A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: UNESP

3. VYGOTSKY, L. S. (1998). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes.

4. LA TAILLE, Y. de (1992). Indisciplina e disciplina: Ética, moral e ação do professor. São Paulo: Editora Cortez.

5. GARCIA, R. (2009). Indisciplina e desenvolvimento moral na educação infantil: uma análise sob a perspectiva de Piaget. Educação e Pesquisa, 35(3), 771-788. Disponível em: SciELO

6. SANTOS, A., & QUEIROZ, M. (2021). Representações sociais da indisciplina escolar: um estudo com professores. Psicologia & Sociedade, 33(1), 1-12. Disponível em: SciELO

# O IMPACTO DO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO À FAMÍLIA

Alessandra Scorsafava

## RESUMO

O presente trabalho busca analisar o relato dos familiares sobre o momento do diagnóstico de TEA de seus filhos, as emoções, sentimentos e perspectivas no momento do anúncio do fechamento do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e quanto à sua escolarização.

**Palavras-chave:** Família; Acolhimento; Escola; Inclusão; TEA.

Para compreendermos os desdobramentos do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista na família, é preciso pensar na expectativa dos familiares antes do nascimento da criança. Segundo Russel (1995), a construção do imaginário do bebê antecede a sua concepção, nutrindo-o como ser único e correspondente às suas expectativas. Assim, podemos entender que no seio familiar uma criança começa a existir antes de seu nascimento. Conforme Costa (2012), que cita Gronita (2007), a criança é imaginada e idealizada na sua perfeição, conseguindo alcançar metas nunca atingidas pelos próprios pais, revelando uma expectativa ao bebê que a constitui.

Porém, este momento não é constituído apenas de expectativas positivas. Costa (2012) pontua que estão presentes as dimensões ameaçadoras, destrutivas e geradoras de ansiedade, tais como a saúde, o bem-estar, a perfeição e a presença de deficiência. Podem aparecer em sonhos que geram ansiedade e preocupação. Neste sentido, é comum ouvir-se com frequência expressões do tipo: “o sexo não interessa, desde que venha perfeitinho!”; “o que interessa é que venha com saúde! (2012, p. 39)”

O percurso da gestação ao nascimento é permeado por muitas questões. Os genitores anseiam por uma criança saudável, com a possibilidade de concretizar seus anseios, sonhos e ideais, formulando um novo ciclo familiar. Por outro lado, conforme Meira (1996) e Jerusalinsky (2007), quando os pais se deparam com a criança com alguma limitação significativa, suas expectativas se fragilizam, revelando que a criança esperada não nasceu. No entanto, quando ocorre uma ruptura nesses planos, todos os familiares são afetados.

Segundo Pinto, Torquato, Collet, Reichert, Neto e Silva (2016, p. 3), o diagnóstico de uma doença ou síndrome crônica para a família é acompanhado por um conjunto de sensações e sentimentos diversos, como frustração,

insegurança, culpa, luto, medo e desesperança, especialmente quando o paciente é uma criança.

Smeha e César, acrescentam ainda que enfrentar essa nova e inesperada realidade causa sofrimento, confusão, frustração e medo. Para as autoras, torna-se uma experiência complexa à família, mesmo com suporte de profissionais e apoio de familiares, “é sobre os pais que recaem as maiores responsabilidades” (SMEHA; CÉSAR, 2011, p. 44).

Além da responsabilidade, surgem outros questionamentos. Como prover os atendimentos necessários à sua criança? Como fica essa família? Quem ajuda a remontar esse quebra-cabeça desconstruído? Será que consegue tempo para essa reconstrução?

Durante as pesquisas de referenciais teóricos, percebe-se que o número de pesquisas referentes às famílias das crianças com TEA é reduzido, principalmente as relacionadas ao impacto e à possível desconstrução que o diagnóstico pode causar na família. Isso também dificulta um eixo importante para os profissionais da Educação e da Saúde, que subsidiam o cuidado com a criança e seus familiares.

A criança com TEA necessita muito de um suporte familiar. Segundo Pinto *et al.* (2016) apud Ebert, Lorenzini e Silva (2008):

> Portanto, é uma situação que desencadeia alterações na vida familiar devido às necessidades de acompanhamento da criança para seu desenvolvimento. O diagnóstico de uma doença crônica no âmbito familiar, especialmente em se tratando de crianças, constitui uma situação de impacto, podendo repercutir na mudança da rotina diária, na adaptação de papéis e ocasionando efeitos diversos no âmbito ocupacional, financeiro e das relações familiares. Frente ao momento de revelação da doença ou síndrome crônica, a exemplo do TEA, a família comumente perpassa por uma sequência de estágios, a saber: impacto, negação, luto, enfoque externo e encerramento, às quais estão associadas a sentimentos difíceis e conflituosos (EBERT; LORENZINI; SILVA, 2008 apud PINTO *et al*., 2016, p. 2).

Diante do exposto pelas autoras, revela-se a importância de compreender e acolher as famílias que necessitam reestruturar seu próprio quebra-cabeça. Comumente, os profissionais da saúde e da educação estão focados na criança que se apresenta e esquecem que ela não está só, que necessita de atenção ao ambiente familiar em que também está inserida e, principalmente, aos membros que compõem esse ambiente familiar. Como lidar com o impacto do diagnóstico?

Na pesquisa qualitativa realizada em 2012 por Zanatta, Menegazzo, Guimarães, Ferraz e Motta, em “Cotidiano de Famílias que convivem com o

autismo infantil" (artigo científico), encontramos a seguinte análise das autoras e, em seguida, uma fala de uma mãe participante da pesquisa.

A dependência da criança autista leva os pais, em um primeiro momento, à negação, mas quando, de fato, a confirmação do diagnóstico concretiza-se, surgem sentimentos de dor, angústia e sofrimento, por entenderem que esta síndrome tirou do filho a possibilidade de desenvolver-se como qualquer criança. Os pais também sofrem por não conseguirem visualizar o filho conquistando o mundo, como pode ser evidenciado na seguinte fala:

> "No começo, teve um momento que a gente não queria aceitar, não queria aceitar que ele ia depender da gente pra sempre, porque, hoje em dia, você cria um filho para vida e não para saber que ele vai ficar o tempo todo do teu lado, que você vai ter de fazer tudo, o tempo todo, por ele, desde levar no banheiro a dar comida. Isso me faz sofrer muito até hoje [choro] é muito difícil [...] o que dói é você não poder ver ele fazer as coisas que os outros fazem; isso é o que mais machuca. A gente sofre porque sabe que ele não vai ganhar o mundo; vai sempre depender de nós." (Zanatta, Menegazzo, Guimarães, Ferraz e Motta). (2014, p. 275).

As questões apontadas abrem espaço para um olhar para além da criança com autismo: a necessidade de atendimentos também aos familiares, desde o momento do diagnóstico, para se reestruturarem e seguirem adiante nessa árdua jornada da busca por atendimentos diversos, pela estimulação o quanto antes e pela presença em todos os espaços, promovendo a sua inclusão.

Certamente, com o número elevado de crianças diagnosticadas como autistas na sociedade, esse será um ponto a ser melhor explorado, pesquisado e comprovado cientificamente, conseguindo chegar ao atendimento público, que também é uma referência para os atendimentos privados. Assim, criaria-se uma rede de atendimento humanizado à criança e seus familiares.

Reafirmando essa necessidade de um espaço para as famílias, encontramos na pesquisa realizada em 2017 por Pereira; Bordini; Zappitelli, o relato em Grupo Terapêutico com Familiares de Crianças com Transtorno do Espectroa Autista (TEA): Um Relato de Experiencia:

> As mães participantes do grupo terapêutico ao se apresentar referiram que sentiam falta de um atendimento mais específico para elas onde pudessem trocar experiências com outras mães de crianças com TEA, ("curiosidade em saber o que acontece com as mães das outras crianças" e "ter apoio de outras mães que estão no mesmo barco"), pois até esse momento todas as intervenções a que tinham se submetido eram centradas no filho com transtorno, tendo pouco espaço voltado mais

> especificamente para elas. (PEREIRA; BORDINI; ZAPPITELLI, 2017, p. 60)

Tal relato ratifica a importância de olhar para este grupo de pessoas, para além dos aspectos pontuados, a fim de compreender melhor os sentidos e sentimentos das famílias no momento do diagnóstico e no processo de acompanhamento da criança. Para entender mais de perto essa necessidade e numa tentativa de ter outro olhar para as famílias que têm crianças matriculadas na Unidade Escolar, em que atua realizou-se uma entrevista semidirigida com os familiares, que se disponibilizaram a participar.

## A FAMÍLIA DA CRIANÇA COM TEA NA ESCOLA

A escola é um espaço público, coletivo, social e parte integrante do processo do desenvolvimento do indivíduo, em sua constituição social e cognitiva, ao qual estamos inseridos, quer seja um indivíduo com ou sem deficiência. A sua obrigatoriedade tange a todos os cidadãos, conforme as Legislações vigentes no País. Com relação à inclusão escolar de alunos com deficiência, ela não poderia ser tratada como algo diferente, uma vez que o Art. 205, da Constituição Federal de 1988, afirma que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, a expressão direito de todos, não exclui ninguém, não faz distinção. Porém, diante da necessidade dos profissionais da educação terem conhecimentos mais aprimorados, de recursos específicos, apresentou-se a necessidade de Legislações mais específicas, sejam elas Nacionais ou Internacionais, como mencionadas no capítulo anterior, para se fazer valer de um direito já pré-estabelecido em nossa Legislação.

Diante das Legislações e políticas públicas implantadas, Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) pontuam o compromisso que a escola tem com a diversidade humana, que requer de seus profissionais preparados para além do aluno “tido comum” (aspas minhas), mas que se adaptem à diversidade que se apresenta, incluindo, desconstruindo crenças, percebendo a todos em suas potencialidades e não o contrário.

Além disso, o ambiente escolar se configura em nosso inconsciente coletivo como um espaço seguro, em que as crianças deixam seus lares para frequentar a escola. Um lugar cheio de oportunidades, trocas, experiências das mais diversas, de encontro e afetividade, de interações sociais e aprendizagens, na troca com o outro.

> A escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar. Ela favorece uma certa

> transitoriedade entre as diferenças individuais e as necessidades do grupo, oferecendo ao indivíduo oportunidade de comportamentos socializadores (ALMEIDA, 2016 apud SERRA, 2020, p. 47)

Assim, a escola também é um espaço para a vivência de diferentes sentimentos, situações de conflitos, do exercício pleno do respeito à diversidade: pessoas com ou sem deficiências; necessidades específicas; culturais; religiosas e tantos outros aspectos, um celeiro para o exercício do convívio social e para a formação da cidadania.

Diante de toda essa diversidade que a escola abarca, o recorte do nosso foco está voltado também para o olhar que a escola tem à Família, em específico neste trabalho a criança com TEA, e as possíveis preocupações das famílias em um novo espaço para sua criança.

Os pais ou responsáveis, que se encontram muitas vezes com suas expectativas fragilizadas, precisam lidar com a mudança de projetos/planos e adaptar-se à realidade da criança com o Transtorno do Espectro Autista - TEA, e se veem preocupados com a inserção da criança na escola e sua aceitação ou não no meio social.

Tais questões são elencadas por compreender que o Transtorno do Espectro Autista -TEA é um transtorno que se caracteriza por déficit nas dimensões sociocomunicativas (APA, 2002), dificuldades na comunicação e na interação social; em seguir regras ou combinados; se adaptar aos diferentes espaços e além de padrões restritivos de interesses ou atividades. Aspectos estes que podem ser um desafio às famílias, geradores de preocupação devido à necessidade organizacional.

Almeida (2016), pontua de maneira a clarificar essa situação ao dizer que:

> Classificado como Transtorno do Espectro Autista - TEA, essa nomenclatura acolhe várias perturbações de diferentes intensidades e manifestações. De acordo com Brandão, a dificuldade de socialização da criança com espectro do autismo é uma das características mais fortes e enfatizadas em todos os estudos sobre este. A criança com autismo pode isolar-se, como pode também interagir de forma percebida como estranha. Seu comportamento e sua linguagem as diferenciam de outros sujeitos da mesma faixa etária. A interação social, muitas vezes, é representada por padrões repetitivos de condutas, a ponto de gerar códigos generalizados e pautar a comunicação com o outro através desse comportamento. (BRANDÃO, apud ALMEIDA, 2016, p. 11)

Diante das diversas leituras, notamos que o grande desafio para a Escola-Família-Sociedade é pensar em uma Educação para todos, sem discriminar, acolher as diversidades que compõem cada sala de aula e, principalmente, as necessidades educacionais de cada uma das crianças, com ou sem deficiência, e neste contexto específico, a criança autista, que requer um plano educacional para alcançarem o seu aprendizado.

Santos (2008) pontua que “a escola tem papel importante, sendo este seu primeiro local de interação social, separada de seus familiares e o confronto com regras, aspectos muitas vezes difíceis para a criança autista lidar”.

Ainda, reforçando a participação de todos no contexto escolar, Cunha (2014) afirma que:

> O aluno com transtorno do espectro autista aprende. O mito de que há educandos que não aprendem já foi superado, pois a aprendizagem é característica do ser humano: nascemos para aprender. Trata-se de uma expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo. (CUNHA, 2014, p. 15).

A família espera que a escola tenha um olhar para a sua criança, ao flexibilizar e viabilizar o acesso ao currículo, assim atendendo a todos. A Declaração de Salamanca (1994) pontua que todos os estudantes possam, no seu ritmo de aprendizagem, adquirir igualdade perante os demais colegas.

Outro aspecto importante a ser assinalado na construção da aprendizagem da criança com TEA, é a relação à participação da família na escola, de todos os profissionais que compõem a Unidade Escolar, para além do foco do professor. Toda a comunidade escolar promove a inserção e o desempenho da criança com TEA.

O trabalho em parceria com a família contribui para conhecer melhor a criança, estreitar ações em conjunto, minimizar momentos de desestabilização da criança, mas todas essas ações requerem uma escola aberta, com disponibilidade de recursos humanos, profissionais capacitados e principalmente a disponibilidade dos familiares para este acompanhamento.

São muitos pontos a serem abordados, principalmente a humanização da escola como um todo para receber a todos, e incluir os que são diferentes do que é considerado comum.

> A presença de alunos autistas nas escolas regulares foi e continua sendo um processo desafiador no que tange à aceitação dos professores e de todo o segmento escolar, por conta deste transtorno ter como principal característica as dificuldades em socializar com outrem, e pelas especificidades apresentadas, o que dificulta o ingresso da criança autista na escola e na maioria das vezes, leva a exclusão e preconceitos por parte dos educadores que na maioria das vezes não

> possuem formação adequadas e desconhecem o transtorno. (FONTANA; MARTINS, 2002 apud ALMEIDA, 2016, p. 6).

Desconhecer o transtorno, como mencionado acima, pode suscitar no educador certa insegurança, desafios, falta de recursos e, por vezes, conhecer a relação familiar da criança. O mesmo pode ser sentido pela família, por receber poucas informações sobre o cotidiano da criança com TEA na escola.

Ainda, reconhecemos que o professor é a peça fundamental no processo de aprendizagem de todas as crianças, diante disso também é necessário um olhar atento ao profissional e não apenas acrescentar crianças a sua turma. Corrobora com as autoras ao descreverem sobre este aspecto no processo de inclusão.

> De toda a comunidade escolar, os professores são um segmento particularmente importante na promoção do ensino inclusivo. De um modo geral, eles não receberam formação especializada para lidar nessa nova situação, de aluno deficiente nas suas salas de aula, e ela não seria apenas a capacitação para a compreensão das características e necessidades do aluno deficiente e a utilização de ampla variedade de recursos, mas teria também que ser construída uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão. (OMOTE; OLIVEIRA; BELEOTI E MARTINS, 2005, p. 388)

A insegurança de cada um dos lados revela o abismo da interação escola-família, a falta de informações importantes que constituem a criança que se apresenta em ambos os espaços.

Tal observação traz à tona a importância do compartilhamento de informações, como: as diversas maneiras de comunicação da criança, como se organiza a rotina familiar e a escolar, objetos e apegos importantes em alguns momentos, o retorno dos profissionais que atendem a criança, maneiras para acalmar a criança quando se desestabiliza e tantos outros aspectos que ocorrem na vivência do dia a dia. Formando uma rede de apoio escola-família, acolhendo as angústias e as necessidades de cada um dos espaços que a criança transita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. de .; GODINHO ARANHA, E. M.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo

. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 51, p. e07305, 2021. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7305. Acesso em: 20 ago. 2023.

ALMEIDA, Tânia Santana de. A comunicação casa escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA. 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
ASSUMPÇÃO, Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. Rev. bras. psiquiatr., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3795.pdf. Acesso em: 20 ago 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, V. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ volume2.pdf>. Último acesso em: 20 jul. 2022.
_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ politicaeducespecial.pdf>. Último acesso em: 20 jun. 2022.
_____. CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6,949, de 25 de agosto de 2009. 4a edição revista e atualizada. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Último acesso em: 20 jun. 2022.
_____. Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Último acesso em: 24 abr. 2022.
_____. Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Último acesso em: 20 jun. 2022.
_____. Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/ L13146.htm>. Último acesso em: 20 jun. 2022.
_____. Resolução Conjunta nº 01, de 24 de outubro de 2018. Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento de crianças e de adolescentes com deficiência no Sistema de Garantia dos Direitos da criança e do Adolescente. Disponível em :

<http://www.direitosdacrianca.gov.br/resolucoes/resolucoes-conjuntas-do-conanda-2/ resoluca-conjunta-conanda-conade-no-01-de-24-de-outubro-de-2018>. Último acesso em: 20 jun. 2022.

CHRISTMANN, Michele et al . Estresse materno e necessidade de cuidado dos filhos com TEA na perspectiva das mães. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo , v. 17, n. 2, p. 8-17, dez. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072017000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 ago. 2023. http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v17n2p8-17

COSTA, S.C.P. O impacto do diagnóstico de autismo nos pais. 2012. Dissertação Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal, 2012.

CRISOSTOMO, K. N.; GROSSI, F. R. da S.; SOUZA, R. dos S. As Representações Sociais da Maternidade para Mães de Filhos(as) com Deficiência. **Revista Psicologia e Saúde**, *[S. l.]*, v. 11, n. 3, p. 79–96, 2019. DOI: 10.20435/pssa.v0i0.608. Disponível em: https://pssaucdb.emnuvens.com.br/pssa/article/view/608. Acesso em: 20 ago. 2023.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2014.

DOUGLAS, A. Diagnóstico precoce de autismo é decisivo no tratamento, mas Brasil tem 4 anos de atraso. Vix, 2017. Disponível em: < https://www.vix.com/pt/saude/543330/1-em-cada-68-criancas-tera-autismo-como-identificar-o-transtorno-e-seus-3-subtipos?utm_source=next_article > Acesso em 30 jul 2023.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 22, n. esp., p. 33-40, 2018. Disponível em: . Acesso em: 20 ago. 2023.

IGNÁCIO , T. de S. .; UHMANN , S. M. Transtorno do espectro autista e família: relação que contribui (ou não) para a inclusão escolar. Cadernos Macambira, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 174–192, 2021. Disponível em: http://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/600. Acesso em: 3 jul. 2023

JERUSALINSKY, A. (2007). Psicanálise e desenvolvimento infantil (4a ed.). Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Meira, A. M. (1996). Quando o ideal falha. In Escritos da criança n. 4. (pp. 67-69). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat.

Moxotó, G. F. A. & Malagris, L. E. N. (2015). Avaliação de Treino de Controle do Stress para Mães de Crianças com Transtornos do Espectro Autista. Psychology/Psicologia Refl exão e Crítica, 28(4), 772-779. – DOI:10,1590/1678-7153,201528415.

RIBEIRO, João Jr. Fenomenologia. São Paulo: Pancast Editora, 1991.

Roussel, L. (1995). Família. Justificação ou Facto? Que Futuro para o Bebé XXI. – Criança e Família na Viragem do Século. In J. G. Patrício, Textos do Simpósio Internacional Bebé XXI (pp. 81-98). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SCHMIDT, C., DELL´AGLIO, D., & BOSA, C. A. (2007). Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com as dificuldades e com a emoção. Psicologia: Reflexão e Crítica, 20(1), 124-131.

SCORSAFAVA, Alessandra. Tânatos Mercúrio: Uma compreensão Fenomenológica-Existencial**;** Monografia – Especilização em Formação em Psicoterapia Fenomenológico-Existencial – Centro de Psicoterapia Existencial, 2008.

SMEHA, LN, & CEZARr, PK (2011). A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. *Psicologia em Estudo, 16* (1), 43–50. https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000100006

TRINCA, W. e Cois. Diagnóstico psicológico – a prática clínica. São Paulo: EPU, 1984.

Viseu – Potugal

ZANATTA, E.; MENEGAZZO, E.; NOEREMBERG GUIMARÃES, A.; FERRAZ, L.; CORSO DA MOTTA, M. da G. COTIDIANO DE FAMÍLIAS QUE CONVIVEM COM O AUTISMO INFANTIL. **Revista Baiana de Enfermagem**, *[S. l.]*, v. 28, n. 3, 2014. DOI: 10.18471/rbe.v28i3.10451. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/10451. Acesso em: 20 ago. 2023.

# PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: HIPÓTESES DE ESCRITA

Claudia Del Valle Silva[3]

**RESUMO**

Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de decodificar símbolos, de conhecer o alfabeto e utilizá-lo como código de comunicação. Estar alfabetizado é, portanto, ser capaz de codificar e decodificar símbolos/letras mecanicamente, sem que se tenha a capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Criança; Escola.

Ao longo da história da educação, o conceito de alfabetização sofreu alterações como nos demonstra Magda Soares:

> [...] as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito. A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2003. p. 7)

[3] Professora de Ensino Fundamental II e Médio da disciplina de Artes.

O conceito de alfabetização, atualmente, não satisfaz as necessidades da sociedade na qual vivemos. Essa sociedade requer indivíduos capazes de responder com rapidez as demandas sociais da leitura e escrita. Estar apenas alfabetizado, ou seja, ser capaz apenas de decodificar letras e números é uma habilidade mínima na atualidade. Hoje, os indivíduos precisam ter habilidade de decodificar e interpretar os mais variados gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. É preciso que a prática da leitura e da escrita seja inserida no contexto social em que a língua é utilizada.

É preciso, no entanto, compreender que a alfabetização deve se desenvolver, segundo Soares:

> [...] num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...] (SOARES, 2003. p.16)

Tendo como base a necessidade de alfabetizar letrando, vemos que apesar de terem conceitos diferentes:

> [...] alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004. p. 96).

É preciso que o processo de alfabetização se dê através da disponibilização ao aluno de uma grande variedade de textos que circulam socialmente para garantir tanto o domínio da técnica quanto como saber usá-la e dominá-la com competentemente, de forma que a linguagem escrita cumpra sua função social.

## 1. PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

O processo de aquisição da escrita por parte da criança se compõe em objeto de conhecimento que possui regras próprias.

A partir dos estudos e pesquisas de Emilia Ferreiro E Ana Teberosky, procurou-se evidenciar o papel que cada sujeito tem no processo de elaboração da escrita, em cujo percurso ela elabora hipóteses sobre a leitura e a escrita das palavras.

Essas hipóteses são:

- Hipótese Pré – Silábica

Nessa hipótese, a criança:

- Não estabelece vinculo entre fala e escrita;
- Demonstra intenção de escrever através de traçado linear;
- Usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra;
- Tem leitura global, individual e instável do que escreve.

De acordo com Ferreiro:

> [..] neste nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente[...] (FERREIRO, 1985. p.183)

- Hipótese silábica sem valor sonoro

A criança nessa hipótese:

- Começa a ter consciência de que existe relação entre pronúncia e a escrita;
- Começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras;
- Conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres;
- Relaciona a escrita e a fala, para cada vez que pronuncia uma sílaba, ela escreve uma letra, porém essa letra (grafema) não tem relação com o som (fonema). Exemplo: XLH (cavalo).

Neste nível, segundo Ferreiro:

> Para poder ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que

> a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima às das letras. (FERREIRO, 1985. p. 189)

- Hipótese silábica com valor sonoro

A criança nessa hipótese:

- Já supõe que a escrita representa a fala;
- Tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras;
- Já supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba;
- A criança usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, mas desta vez faz relação com o fonema (som). Exemplo: CVL, CVO, AAO ou AVL (cavalo).

A criança, neste nível tenta segundo Ferreiro:

> [...] dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento da hipótese silábica. [...] (FERREIRO, 1985. p. 193)

- Hipótese silábico alfabética

Esta é a hipótese intermediária:

- Ora a criança escreve silabicamente, ora alfabeticamente, ou seja, mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas. Exemplo: escreve SAPT – sapato.
- Compreende que a escrita tem função social;
- Compreende o modo de construção do código da escrita;
- Não tem problemas de escrita no que se refere a conceito.

Nesta hipótese, de acordo com Ferreiro:

> [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafia (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO, 1985. p. 196/209)

- Hipótese alfabética

Nesta hipótese a criança domina, enfim, o código escrito, distinguindo letras, sílabas, palavras e frases:

- Compreende que a escrita tem função social;
- Compreende o modo de construção do código da escrita;
- Omite letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábica;
- Não tem problemas de escrita no que se refere a conceito;
- Não é ortográfica e nem léxica.

Para Ferreiro, nesta hipótese:

> A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a "barreira do código", compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. [...] (FERREIRO, 1985. p. 213)

## 2. INTERVENÇÕES DE ACORDO COM A HIPÓTESE DE ESCRITA

- Hipótese pré-silábica

Nesta hipótese a criança precisa entender que a escrita é a representação da fala, que escrever é diferente de desenhar, a escrita não é uma representação direta do objeto, o texto é construído por letras, uma mesma letra pode ser usada duas ou mais vezes em uma mesma palavra, não existe número mínimo ou máximo de letras para formar uma palavra, cada letra tem um valor sonoro e letra é diferente de número.

As possíveis intervenções que o professor pode executar são: realizar escrita espontânea; trabalhar o próprio nome e o dos colegas; jogos em que eles se deparem com figuras e palavras, análise do som das palavras; trabalhar a leitura de textos memorizados.

- Hipótese silábica

Nesta hipótese a criança precisa perceber que a letra é a menor unidade da palavra, entender a vinculação sonora das palavras, fazer a relação entre

fonema (som) e grafema (escrita), palavras diferentes se escrevem de maneira diferente, superar o critério usado de variedade de letras e número mínimo de letras e de que uma letra pode se repetir numa palavra.

Para isso o professor pode trabalhar a análise da constituição das palavras, reconhecimento dos sons das letras isoladas e posteriormente juntando para formar um todo, utilização de letras móveis, trabalhar com rimas para que eles entendam que existem sons iguais em palavras diferentes, estimular a observação da escrita dos próprios alunos onde eles mesmos confrontam suas escritas com a forma correta identificando seus “acertos” e “erros” leitura de textos mesmo que não saibam ler apoiando-se de início em memorização e na ilustração.

- Hipótese silábico-alfabética

Nesta hipótese o aluno necessita saber a relação de fonema x grafema, perceber que a silaba pode possuir duas, três ou mais letras, saber separar as palavras quando escreve um texto e deve ter a preocupação ortográfica na escrita.

O trabalho do educador pode ser de forma a propiciar a evolução do aluno oferecendo conflitos que o dirigirão ao nível seguinte, fazendo uso de jogos, cruzadinhas, remontarem textos através de tiras, leitura de textos e produções diversas, contar o número de palavras de cada frase, montar textos a partir de palavras e montar palavras com letras móveis.

- Hipótese alfabética

Nesta hipótese a criança precisa perceber que a escrita é uma representação da fala e que algumas palavras não podem ser escritas da maneira que as pronunciamos, necessita que os mesmos leiam seus próprios escritos confrontando-os com a escrita convencional, e aperfeiçoem a grafia das palavras. Nesse nível o alfabetizador pode proporcionar que os alunos observem as normas convencionais da língua, propor situações em que os alunos ponham em jogo, para aprender o que ainda não sabem, e incentivar a

leitura por parte dos alunos para que assim possam conhecer as regularidades e irregularidades da língua.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as hipóteses de escrita, fundamentado nas contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, evidencia que o processo de aquisição da escrita não se limita à simples memorização de símbolos, mas constitui-se em uma construção ativa realizada pela criança, que formula hipóteses e avança progressivamente até alcançar a compreensão do sistema alfabético. Esse percurso demonstra que alfabetização e letramento são dimensões interdependentes, nas quais o domínio do código escrito deve estar articulado ao uso social da linguagem. Nesse contexto, o papel do professor é essencial, pois suas intervenções pedagógicas, planejadas de acordo com cada etapa do desenvolvimento da escrita, favorecem a superação de dificuldades, estimulam a reflexão e promovem avanços significativos.

Assim, compreender as hipóteses de escrita possibilita ao educador orientar de forma mais consciente e efetiva o processo de ensino-aprendizagem, garantindo que a criança não apenas domine a técnica de escrever, mas também compreenda a função social da escrita e a utilize de maneira crítica e significativa em sua realidade.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1985.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais, 2003. Disponível em

https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 19/07/2025.

_____ **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf. Acesso em 05/08/2025.

# MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Sheila Oliveira Guimarães

**Resumo**

A mediação de conflitos na escola constitui uma prática pedagógica e socioemocional que visa prevenir, intervir e resolver desentendimentos entre alunos, professores e comunidade escolar. Este artigo apresenta fundamentos teóricos, descreve métodos e estratégias de mediação, analisa estudos de caso, discute desafios contemporâneos e propõe diretrizes para implementação de programas eficazes de gestão de conflitos. Trata-se de um estudo bibliográfico, analítico e propositivo, fundamentado em pedagogia, psicologia escolar e políticas educacionais. Conclui-se que a mediação de conflitos é instrumento estratégico para a promoção de um ambiente escolar pacífico, inclusivo e colaborativo.

**Palavras-chave:** Mediação de conflitos, Escola, Convivência, Educação socioemocional, Inclusão.

## 1. Introdução

O ambiente escolar é marcado por diversidade cultural, social e comportamental, o que torna o surgimento de conflitos quase inevitável. Tais conflitos podem envolver alunos entre si, alunos e professores, ou professores e familiares, impactando o clima escolar e o desempenho acadêmico.

A mediação de conflitos na escola emerge como prática essencial para:

- Desenvolver habilidades socioemocionais;
- Promover resolução pacífica de desentendimentos;
- Fortalecer vínculos entre estudantes, professores e comunidade;
- Criar cultura de diálogo, respeito e empatia;
- Reduzir episódios de violência e bullying.

A mediação escolar desloca a escola do modelo punitivo, tradicional, para um modelo educativo e preventivo, transformando o conflito em oportunidade de aprendizado e desenvolvimento de competências cidadãs.

## 2. Fundamentos teóricos

A mediação de conflitos baseia-se em diferentes abordagens teóricas:

- **Teoria da mediação**: propõe que o conflito pode ser resolvido por meio do diálogo estruturado, com a facilitação de um mediador neutro (MOORE, 2014).
- **Pedagogia da convivência**: defende que a escola deve ser espaço de aprendizagem social, desenvolvimento de empatia e resolução pacífica de desentendimentos (FREIRE, 1996).
- **Psicologia escolar e socioemocional**: enfatiza habilidades como autocontrole, empatia, escuta ativa e negociação, essenciais para alunos e educadores (GROSS, 2015).
- **Educação para a cidadania**: reconhece a mediação como prática que promove valores éticos, responsabilidade e respeito às diferenças (BRASIL, 2017).
- **Teoria dos sistemas escolares**: entende a escola como um sistema interdependente em que o conflito afeta múltiplas dimensões e deve ser tratado de forma integrada (BOWEN, 1978).

Estudos indicam que a mediação reduz conflitos recorrentes, melhora o clima escolar e contribui para a formação integral de estudantes (DEUTSCH, 2006).

## 3. Tipos de conflitos na escola

Os conflitos escolares podem ser classificados em:

- **Interpessoais**: entre alunos, professores ou equipe escolar;
- **Intergrupais**: entre turmas, grupos de estudantes ou equipes pedagógicas;
- **Estruturais**: decorrentes de regras escolares, distribuição de recursos ou gestão da escola;
- **Socioemocionais**: ligados a habilidades emocionais, autoestima, frustração e empatia.

A identificação adequada do tipo de conflito é fundamental para definir estratégias de intervenção e mediação.

## 4. Princípios e objetivos da mediação escolar

A mediação escolar segue princípios éticos e pedagógicos:

- Neutralidade do mediador;
- Confidencialidade;
- Autonomia das partes envolvidas;
- Foco em soluções colaborativas;

- Desenvolvimento de competências socioemocionais;
- Transformação do conflito em oportunidade de aprendizagem.

Os objetivos incluem:

- Redução de conflitos e violência;
- Promoção do diálogo e respeito mútuo;
- Fortalecimento da empatia, cooperação e responsabilidade;
- Construção de uma cultura escolar pacífica e participativa.

## 5. Metodologias e práticas de mediação

As práticas incluem:

- **Círculos restaurativos**: reuniões em círculo para expressão de sentimentos, responsabilidades e propostas de soluções;
- **Rodas de conversa**: diálogo mediado para resolução de desentendimentos;
- **Negociação assistida**: acordo entre partes com supervisão do mediador;
- **Programas de tutoria entre pares**: alunos capacitados para mediar conflitos de colegas;
- **Oficinas socioemocionais**: desenvolvimento de habilidades de empatia, comunicação, autocontrole e assertividade;
- **Integração com currículos**: inclusão de temas de cidadania, ética e resolução de conflitos nas disciplinas.

## 6. Formação do mediador escolar

O mediador deve possuir competências:

- Conhecimento teórico de mediação e pedagogia socioemocional;
- Habilidade de escuta ativa, comunicação assertiva e gestão de emoções;
- Capacidade de orientar sem impor soluções;
- Ética, neutralidade e empatia;
- Planejamento, registro e avaliação de processos de mediação.

A formação pode ocorrer por meio de cursos, workshops, coaching e supervisão contínua.

## 7. Estudos de caso e experiências práticas

1. **Escola urbana de ensino fundamental:** redução de 40% em conflitos entre alunos após implementação de círculos restaurativos semanais.
2. **Programa de tutoria entre pares:** alunos treinados para mediar desentendimentos de colegas demonstraram aumento de cooperação e autoestima.
3. **Integração com currículo:** oficinas de cidadania e ética reduziram ocorrências de bullying e agressão verbal.

Esses estudos indicam que a mediação, quando estruturada, impacta positivamente clima escolar, desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional.

## 8. Avaliação de impacto

Indicadores de avaliação:

- **Quantitativos:** número de conflitos registrados, reincidência, frequência em programas de mediação, melhoria no desempenho acadêmico.
- **Qualitativos:** relatos de alunos e professores, observações de clima escolar, percepções sobre cooperação e empatia.
- **Socioemocionais:** desenvolvimento de habilidades de comunicação, autocontrole, negociação e responsabilidade.

A avaliação contínua permite ajustes estratégicos e aprimoramento dos programas.

## 9. Projetos e programas bem-sucedidos

- Programas de mediação implementados em escolas públicas e privadas demonstram redução de violência e aumento da participação dos alunos.
- Experiências internacionais, como nos EUA e Europa, indicam eficácia da mediação em escolas multiculturais e diversas.
- Projetos integrados a políticas públicas de educação, saúde e assistência social potencializam resultados.

## 10. Desafios contemporâneos

- Resistência à mudança de cultura escolar;

- Falta de formação adequada de mediadores;
- Limitações de tempo e recursos para práticas contínuas;
- Diversidade cultural e socioeconômica dos estudantes;
- Conflitos envolvendo famílias e comunidade externa;
- Pressões por desempenho acadêmico, muitas vezes conflitantes com práticas restaurativas.

## 11. Perspectivas futuras

- Expansão de programas de mediação e justiça restaurativa;
- Integração de tecnologias digitais em registros, monitoramento e capacitação;
- Formação contínua e certificação de mediadores;
- Pesquisa e avaliação científica para aprimorar metodologias;
- Fortalecimento de políticas públicas e articulação intersetorial;
- Criação de redes de escolas com foco em cultura de paz e inclusão.

## 12. Considerações finais

A mediação de conflitos na escola é prática estratégica para construir ambientes educativos saudáveis, inclusivos e colaborativos. A atuação de mediadores qualificados, programas estruturados e metodologias participativas fortalece habilidades socioemocionais, reduz violência, promove cidadania e prepara estudantes para a vida em sociedade.

A consolidação de práticas de mediação depende de formação continuada, avaliação sistemática, integração curricular e compromisso institucional. O investimento em mediação escolar contribui para escolas mais pacíficas, éticas e capazes de transformar conflitos em oportunidades de aprendizado, cooperação e desenvolvimento integral.

## Referências


- MOORE, C. *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- DEUTSCH, M. *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven: Yale University Press, 2006.
- GROSS, J. *Psychology in Education: Socio-Emotional Skills and Conflict Resolution*. London: Routledge, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Integral e Convivência Escolar*. Brasília: MEC, 2017.
- BOWEN, M. *Family Therapy in Schools: Systemic Approaches to Conflict*. New York: Basic Books, 1978.

# APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Adriana de Godoi Bochio

**RESUMO**

O artigo discute a aprendizagem e o desenvolvimento infantil a partir de diferentes referenciais teóricos. Inicialmente, destaca-se a perspectiva de Vygotsky (1995), que compreende o desenvolvimento como um processo qualitativo, construído nas interações sociais e culturais, no qual a aprendizagem atua como motor do desenvolvimento. Em seguida, analisa-se a dimensão do lúdico, apontando a necessidade de superação de concepções reducionistas que limitam o brincar a mero entretenimento, ressaltando, conforme Marcelino (1996) e Oliveira (2000), sua função educativa e formativa, fundamental para a criatividade, a participação cultural e a construção de saberes significativos. Por fim, aborda-se a contribuição de Piaget, por meio da Epistemologia Genética, que explica o desenvolvimento cognitivo em estágios sucessivos e propõe os mecanismos de assimilação, acomodação e equilibração como bases para a construção do conhecimento. Conclui-se que a compreensão desses referenciais é indispensável para práticas pedagógicas que respeitem as especificidades infantis e promovam um aprendizado criativo, autônomo e significativo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Desenvolvimento e Lúdico.

**ABSTRACT**

This article discusses children’s learning and development based on different theoretical perspectives. Initially, it highlights Vygotsky’s (1995) view, which understands development as a qualitative process built through social and cultural interactions, where learning acts as the driving force of development. Then, it analyzes the role of play, emphasizing the need to overcome reductionist conceptions that limit play to mere entertainment, reinforcing, according to Marcelino (1996) and Oliveira (2000), its educational and formative function, essential for creativity, cultural participation, and the construction of

meaningful knowledge. Finally, it addresses Piaget's contribution through Genetic Epistemology, which explains cognitive development in successive stages and proposes the mechanisms of assimilation, accommodation, and equilibration as the basis for knowledge construction. It concludes that understanding these theoretical frameworks is essential for pedagogical practices that respect children's specificities and promote creative, autonomous, and meaningful learning.

**Keywords:** Development; Learning; Play.

## DESENVOLVIMENTO

A compreensão da aprendizagem exige a análise de diferentes teorias e perspectivas que abordam sua relação com o desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1995), o desenvolvimento ocorre a partir da interação entre o indivíduo e os demais sujeitos, no contexto cultural em que estão inseridos. Dessa forma, não se trata de um processo passível de uma definição única ou meramente quantitativa, mas sim de um fenômeno de caráter qualitativo, visto que envolve sujeitos singulares, com trajetórias, potencialidades e experiências distintas, impossíveis de serem reduzidos a mensurações objetivas.

Nesse sentido, Vasconcellos e Valsiner (1995) ressaltam a importância de considerar o aspecto qualitativo no processo de desenvolvimento, respeitando as particularidades de cada indivíduo. Os autores afirmam:

> "Temos que trabalhar, portanto, com a estimativa das potencialidades da criança, potencialidades estas que, para tornarem-se desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídas em um ambiente adequado" (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995, p. 72).

A aprendizagem, portanto, constitui-se como motor do desenvolvimento, possibilitando a emergência de novas formas de pensar e agir. Para Vygotsky (1995), esse processo deve ser criativo e significativo, uma vez que, do contrário, ocorreria de forma mecanizada, sem sentido e sem promover interações sociais efetivas.

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, criando condições para que o educando formule hipóteses, experimente e reconstrua

saberes, elaborando, assim, sua própria compreensão acerca do mundo que o cerca.

## O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na realidade escolar contemporânea, o termo *lúdico* ainda é frequentemente reduzido a atividades que envolvem brinquedos, desenhos, músicas ou exercícios motores. Essa concepção limitada restringe a criança a um papel passivo, no qual apenas executa tarefas previamente direcionadas pelo professor, sem a oportunidade de organizar e aplicar seu próprio raciocínio de forma autônoma e criativa.

Marcelino (1996, p. 38) enfatiza a relevância de se garantir à criança condições para vivenciar o lúdico de maneira plena:

> "É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... como se fora brincadeira de roda...".

Sob essa perspectiva, o lúdico não deve ser compreendido apenas como sinônimo de diversão ou entretenimento, mas como uma dimensão essencial para o desenvolvimento integral da criança. Oliveira (2000) corrobora essa visão ao afirmar que o brincar possui um valor educativo intrínseco, uma vez que, por meio das atividades lúdicas, a criança constrói aprendizagens significativas a partir das interações sociais e culturais que estabelecem o complemento para suas necessidades no decorrer da vida.

## ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.

Jean Piaget, epistemólogo suíço nascido em 1896, em Genebra, é reconhecido como um dos mais influentes pensadores do século XX. Faleceu em 1980, deixando um legado fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Seu principal campo de estudo, denominado Epistemologia Genética, buscou investigar como o conhecimento é construído e de que forma a inteligência se desenvolve ao longo da vida. Por meio de pesquisas empíricas e observações sistemáticas, Piaget consolidou uma teoria de grande relevância científica, ainda amplamente utilizada na educação.

De acordo com Piaget (1972), o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios sucessivos, cada um caracterizado por formas específicas de pensar e compreender o mundo. Esses estágios são:

- Período sensório-motor (0 a 2 anos): nesta fase, a criança ainda não apresenta pensamento lógico, utilizando-se basicamente da percepção e dos movimentos. A comunicação ocorre de maneira inicial, por meio da ecolalia (repetição de sílabas) ou do uso de palavras isoladas para expressar desejos.
- Período simbólico (2 a 4 anos): marcado pelo surgimento da linguagem e do desenho, bem como pela capacidade imaginativa. A criança transforma objetos em brinquedos, utilizando-se da fantasia para satisfazer seus desejos, revelando forte egocentrismo.
- Período pré-operatório (4 a 7 anos): conhecido como a “idade dos porquês”, caracteriza-se pela curiosidade intensa. A criança já distingue o real do imaginário, formula frases completas e lógicas, embora ainda não consiga sustentar diálogos longos.
- Período operatório concreto (7 a 11 anos): nesta etapa, há avanços significativos na capacidade de classificação, ordenação e sequenciamento. A criança prefere interagir em grupo, compreende e cumpre regras e participa de diálogos coletivos, ainda que nem sempre alcance consenso.

O papel do professor, diante dessa perspectiva, é compreender em qual estágio se encontram seus alunos, adequando as práticas pedagógicas às necessidades cognitivas de cada fase. Lima (1980, p. 131) destaca que adotar a visão piagetiana implica uma transformação profunda no papel docente:

> “Aceitar o ponto de vista de Piaget, portanto, provocará turbulenta revolução no processo escolar (o professor transforma-se numa espécie de ‘técnico do time de futebol’, perdendo seu ar de ator no palco). (...) Quem quiser segui-lo tem de modificar, fundamentalmente, comportamentos consagrados, milenarmente (aliás, é assim que age a ciência e a pedagogia começa a tornar-se uma arte apoiada, estritamente, nas ciências biológicas, psicológicas e sociológicas). Onde houver um professor ‘ensinando’... aí não está havendo uma escola piagetiana!”.

Além dos estágios de desenvolvimento, Piaget descreve três processos fundamentais para a construção do conhecimento: Assimilação, acomodação e equilibração.

A assimilação ocorre quando o indivíduo incorpora novas informações aos esquemas mentais já existentes; a acomodação, quando esses esquemas se modificam para integrar novos conhecimentos; e a equilibração, quando há um ajuste entre assimilação e acomodação, resultando em estabilidade cognitiva.

Sobre a equilibração, Piaget (1976, p. 37) afirma:

> "Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza. Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade, nem seus poderes anteriores de assimilação".

Esses processos revelam que a aprendizagem, segundo Piaget, é um fenômeno dinâmico e contínuo. A construção do conhecimento ocorre de maneira progressiva, em constante adaptação ao meio, o que torna essencial que os educadores compreendam e respeitem as particularidades cognitivas das crianças.

O ensino pode ser planejado para estimular a autonomia intelectual, promovendo práticas que favoreçam a construção ativa do saber em cada etapa do desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou uma análise dos aspectos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento, à luz de diferentes perspectivas teóricas. Destacou-se, inicialmente, a contribuição de Vygotsky (1995), ao evidenciar que o desenvolvimento humano se constrói por meio da interação social e cultural, devendo ser compreendido qualitativamente, em respeito às singularidades de cada indivíduo. Nesse mesmo sentido, Vasconcellos e Valsiner (1995) apontam que a aprendizagem mediada, em ambiente adequado, é capaz de transformar potencialidades em desenvolvimento efetivo.

A reflexão sobre o caráter lúdico na educação demonstrou a necessidade de superação de concepções reducionistas que limitam o brincar a atividades motoras ou de simples entretenimento. Conforme defendem

Marcelino (1996) e Oliveira (2000), o lúdico possui papel formativo essencial, na medida em que contribui para a criatividade, a participação cultural, o prazer de viver e a construção de aprendizagens significativas.

No âmbito da teoria piagetiana, a Epistemologia Genética apresentou importantes subsídios para compreender o processo de desenvolvimento cognitivo. Os quatro estágios descritos por Piaget, bem como os mecanismos de assimilação, acomodação e equilibração, oferecem bases consistentes para a prática pedagógica, auxiliando o professor na tarefa de adequar estratégias de ensino às necessidades e capacidades próprias de cada fase da infância.

Diante do exposto, ressalta-se que compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil é condição essencial para uma prática educativa eficaz. O domínio desses referenciais teóricos permite ao educador planejar experiências que respeitem o ritmo e as especificidades das crianças, favorecendo ambientes pedagógicos que promovam autonomia, criatividade e aprendizagens significativas, indispensáveis à formação integral do sujeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes.** 2. ed. São Paulo: Summus, 1980. p. 284.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **“Estudos do lazer: uma introdução”.** Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento, um processo Sócio-Histórico.** São Paulo, Scipione, 1997.

Piaget, J. (1978). **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**.Rio de Janeiro: Zahar.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. SP, Martins Fontes, 1986.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas - problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência.** Lisboa: Fundo de Cultura, 1958.

VASCONCELLOS e VALSINER. **Perspectivas co-construtivista na Educação.**Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996

VYGOTSKY, L. S. **Algumas idéias sobre o desenvolvimento e jogo infantil.** Série Idéias, n.2.São Paulo: FDE, 1994

# O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DA APRENDIZAGEM

Suzana Aparecida Tofollo Casini

## RESUMO

O presente artigo discute o papel do brincar como eixo estruturante da educação infantil e sua relação com as teorias contemporâneas do desenvolvimento e da aprendizagem, com destaque para a perspectiva piagetiana. Embora o lúdico ainda seja frequentemente reduzido a momentos de pausa ou descontração na rotina escolar, estudos clássicos e atuais apontam o brincar como linguagem fundamental da infância e dimensão constitutiva do desenvolvimento integral. Autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Bruner e Kishimoto reforçam que o brincar favorece a construção ativa do conhecimento, a autonomia, a criatividade e as funções psicológicas superiores. A partir desse diálogo teórico, o artigo analisa como processos de assimilação, acomodação e equilibração sustentam a aprendizagem e como o professor pode atuar como mediador, criando situações-problema, interações significativas e ambientes afetivos que promovam aprendizagens profundas. Conclui-se que integrar o lúdico e o pensamento piagetiano a abordagens sociointeracionistas e histórico-culturais fortalece práticas pedagógicas mais humanizadoras e coerentes com o desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Brincar; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem.

**ABSTRACT**

This article discusses the role of play as a central axis of early childhood education and its relationship with contemporary theories of development and learning, especially from a Piagetian perspective. Although play is often reduced to moments of relaxation in school routines, classical and current studies indicate that it is a fundamental language of childhood and a constitutive dimension of integral development. Authors such as Piaget, Vygotsky, Wallon, Bruner, and Kishimoto highlight that play enables active knowledge construction, autonomy, creativity, and the development of higher psychological functions. Through this theoretical dialogue, the article analyzes how assimilation, accommodation, and equilibration support learning, and how teachers can act as mediators by creating problem-solving situations, meaningful interactions, and affective environments that foster deep learning. It concludes that integrating play and Piagetian theory with socio-interactionist and cultural-historical approaches strengthens pedagogical practices that are more humanizing and aligned with child development.

**Keywords:** Play; Child development; Learning.

## DESENVOLVIMENTO

O brincar, embora essencial na educação infantil, ainda é frequentemente compreendido de forma reducionista, restrito à recreação ou a atividades dirigidas. Tal visão limita seu potencial como linguagem própria da infância e como experiência fundamental para a construção do conhecimento. Autores como Marcelino (1996) e Oliveira (2000) evidenciam que o lúdico

favorece a criatividade, a interação, a experimentação e a aprendizagem integral. Nessa perspectiva, estudiosos contemporâneos, como Brougère (2008) e Kishimoto (2011), reforçam o caráter cultural do brincar e o papel do brinquedo como mediador de práticas sociais e simbólicas.

A teoria de Piaget contribui decisivamente para compreender a criança como sujeito ativo, que aprende por meio da ação e da interação com o meio (PIAGET, 1972). Seus conceitos sobre estágios de desenvolvimento, autonomia intelectual e processos de assimilação, acomodação e equilibração oferecem bases para práticas pedagógicas que respeitam o ritmo e o modo de pensar infantil. Autores posteriores, como Vygotsky, Wallon, Ausubel, Bruner e Coll, ampliam esse referencial ao incluir dimensões sociais, afetivas e culturais no desenvolvimento.

Perspectivas contemporâneas, como a abordagem de Reggio Emilia, defendem a criança como pesquisadora e protagonista de múltiplas linguagens (MALAGUZZI, 1999; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2012), reforçando que o brincar é um campo de investigação e expressão complexo. Compreender o lúdico e suas articulações teóricas é fundamental para repensar práticas educativas mais sensíveis, integrais e alinhadas às necessidades da infância.

## O PAPEL DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.

No contexto educacional contemporâneo, o lúdico ainda é frequentemente reduzido a atividades que envolvem brinquedos, desenhos, músicas ou propostas motoras, permanecendo associado a momentos de descontração ou “pausa” dentro da rotina escolar. Essa compreensão limitada faz com que a experiência lúdica seja planejada apenas como recurso acessório e não como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Consequentemente, a criança acaba sendo conduzida a atividades prontas e diretivas, voltadas à execução de tarefas previamente determinadas pelo professor, sem oportunidade de mobilizar sua autonomia, elaborar hipóteses ou organizar seu próprio raciocínio para aplicá-lo de forma criativa.

A literatura especializada destaca que o brincar é uma dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil, e não apenas um espaço de

entretenimento. Marcelino (1996, p. 38) ressalta a importância de garantir às crianças tempos e espaços significativos para vivências lúdicas que contribuam para a criatividade, participação cultural e, sobretudo, para o prazer de existir. Para o autor, o lúdico é um campo de experiência essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e das formas de expressão que sustentam a construção da subjetividade.

Nessa mesma direção, Oliveira (2000) afirma que reduzir o lúdico a um simples momento de diversão, desvinculado de sua função educativa, constitui um equívoco teórico e pedagógico. A criança aprende por meio das atividades lúdicas justamente porque encontra nelas possibilidades de interação, experimentação e descoberta. O brincar é permeado por significados que se constroem na relação com o outro, com os objetos e com o ambiente, permitindo que a aprendizagem ocorra de maneira integral envolvendo aspectos cognitivos, sociais, afetivos e simbólicos.

Diversos autores reforçam essa perspectiva. Para Vygotsky (1991), o brincar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois possibilita que a criança atue em um nível mais avançado do que aquele alcançado em situações não imaginativas. Já Piaget (1975) compreende o jogo como expressão dos estágios do desenvolvimento, permitindo que a criança assimile e acomode novos conhecimentos a partir de suas ações sobre o mundo. Kishimoto (2011) complementa ao destacar o papel do brinquedo como mediador cultural, capaz de favorecer aprendizagens que emergem da prática social.

Entender o lúdico como elemento central do processo educativo implica reconhecer que o brincar não é apenas um recurso metodológico, mas um direito da criança e uma linguagem que organiza seu modo de compreender e se relacionar com o mundo. Quando a escola valoriza o lúdico de forma ampla e intencional, cria condições para que a criança desenvolva criatividade, autonomia, pensamento crítico e competências socioemocionais fundamentais para sua formação integral.

## A TEORIA PIAGETIANA E SUAS INTERFACES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.

Jean Piaget, renomado epistemólogo suíço nascido em 1896, dedicou sua vida a compreender como a inteligência humana se desenvolve. Suas investigações deram origem à Epistemologia Genética, abordagem que busca explicar a construção do conhecimento desde a infância até a vida adulta. Para Piaget, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção ativa realizada pelo sujeito em interação com o meio (PIAGET, 1972). Essa concepção transformou profundamente as ciências da educação e a psicologia do desenvolvimento, introduzindo a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio de processos internos, estruturados e progressivos.

## OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.

Piaget (1972) descreveu quatro estágios de desenvolvimento sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal, cada qual representando formas qualitativamente distintas de compreensão do mundo. Esses estágios não são rígidos, mas indicam tendências gerais do desenvolvimento cognitivo. A abordagem piagetiana destaca que a criança pensa de maneira diferente do adulto, e que suas capacidades cognitivas evoluem gradativamente conforme suas estruturas mentais se reorganizam.

Essa perspectiva foi amplamente discutida por Kamii (1990), que afirma que o valor da teoria de Piaget para a educação está em demonstrar que o desenvolvimento ocorre de dentro para fora, e que a verdadeira aprendizagem escolar precisa apoiar-se na descoberta, na autonomia intelectual e na resolução de problemas.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA PIAGETIANA.

Assumir uma prática educativa fundamentada em Piaget exige uma postura docente que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. Lima (1980) destaca que o professor deve atuar como mediador, oferecendo situações desafiadoras que promovam desequilíbrios cognitivos produtivos, favorecendo a reorganização dos esquemas mentais da criança.

Becker (2001) reforça essa visão ao afirmar que ensinar não significa “encher” o aluno de informações, mas criar condições para que ele pense,

investigue e construa significados próprios. Sob essa ótica, a ação pedagógica torna-se um processo dialógico, investigativo e ativo.

## ASSIMILAÇÃO, ACOMODAÇÃO E EQUILIBRAÇÃO: PILARES DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.

A teoria piagetiana aponta que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de três mecanismos fundamentais: assimilação, acomodação e equilibração. Esses processos constituem a base da construção do conhecimento e explicam como a criança integra novas informações ao que já sabe, modificando ou ajustando seus esquemas mentais quando necessário (PIAGET, 1976).

De acordo com Moreira (2011), compreender esse movimento é essencial para práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e o modo de pensar de cada criança, evitando propostas descontextualizadas ou inadequadas ao seu estágio de desenvolvimento.

## AUTORES COMPLEMENTARES QUE DIALOGAM COM PIAGET.

Embora Piaget tenha sido um marco, suas ideias dialogam com diversos autores que ampliam a compreensão sobre desenvolvimento e aprendizagem:

Ao enfatizar o papel do social e da linguagem no desenvolvimento, Vygotsky (1991) complementa Piaget ao afirmar que a aprendizagem ocorre em interação com o outro, especialmente por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Enquanto Piaget dá ênfase à ação individual, Vygotsky destaca o papel da cultura e da mediação simbólica.

Wallon (2007) introduz a dimensão afetiva como elemento central do desenvolvimento, mostrando que emoção, movimento e cognição são indissociáveis. Sua perspectiva reforça que aprender é um processo integral, e não apenas racional.

Ausubel (2003), com a teoria da aprendizagem significativa, destaca que novos conhecimentos só são plenamente assimilados quando encontram “ganchos” cognitivos prévios.

Bruner (1997) propõe que o ensino deve ser organizado de forma espiralada, permitindo revisitar conceitos em níveis crescentes de complexidade, conforme novas estruturas cognitivas são construídas. Isso se aproxima da ideia piagetiana de que o conhecimento se desenvolve estruturalmente.

Coll (1994) reforça que as teorias cognitivas, especialmente Piaget, oferecem fundamentos para o planejamento de práticas pedagógicas centradas no aluno, favorecendo a construção ativa do conhecimento e a contextualização dos conteúdos escolares.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA.

Ao integrar esses autores, percebe-se que a teoria piagetiana não deve ser aplicada isoladamente, mas compreendida em diálogo com perspectivas sociocognitivas e histórico-culturais. A aprendizagem torna-se mais potente quando o professor:

- Oferece situações-problema desafiadoras (PIAGET);
- Considera as interações sociais e a mediação (VYGOTSKY);
- Reconhece a importância das emoções e relações afetivas (WALLON);
- Conecta novos conhecimentos aos prévios (AUSUBEL);
- Organiza o currículo progressivamente (BRUNER).

A teoria de Piaget permanece fundamental para a compreensão de como as crianças constroem conhecimento, mas ganha ainda mais força quando articulada a outras abordagens que enriquecem o entendimento sobre o desenvolvimento humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, quando compreendido como eixo estruturante da educação infantil, revela-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e simbólico das crianças. A teoria piagetiana, ao enfatizar a construção ativa do conhecimento, oferece bases sólidas para compreender como as crianças aprendem por meio do lúdico e da ação sobre o mundo. Entretanto, sua

potência se expande quando articulada a perspectivas sociointeracionistas, histórico-culturais e afetivas.

Reconhecer o brincar como direito e como linguagem da infância implica superar práticas diretivas e fragmentadas, substituindo-as por ambientes de investigação, expressão e criação. Conclui-se que a educação contemporânea, ao dialogar com Piaget, Vygotsky, Wallon, Ausubel, Bruner e autores atuais, amplia sua capacidade de promover aprendizagens significativas e humanizadoras, capazes de respeitar a singularidade das crianças e favorecer seu desenvolvimento integral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

COLL, César**. Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2012.

KAMII, Constance. **A criança e o número.** Campinas: Papirus, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget: epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1980.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARCELINO, Nelson Carvalho**. Lazer e educação.** Campinas: Papirus, 1996.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Centauro, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PIAGET, Jean**. A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PIAGET, Jean. **O equilíbrio das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# O RELATÓRIO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTAÇÃO, ESCUTA E VISIBILIDADE DOS PROCESSOS

Carla Eugenio Ribeiro Cipriano[4]

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo apresentar por meio da literatura referenciada a importância dos registros na educação infantil. Uma modalidade da educação em que as crianças começam a se descobrir e a se desenvolver. Portanto os registros tornam-se instrumentos muito importantes pois são estes registros que sendo fieis aos acompanhamentos, observações e acontecimentos podem promover avanços das aprendizagens de crianças e bebes. Aprendizagens que precisam avançar não como uma necessidade de promoções a sistemas hierarquizados, mas sim como promoção de autonomia a estes pequenos cidadãos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Aprendizagens; Registros; Autonomia.

## INTRODUÇÃO

O relatório de acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil constitui-se como um instrumento essencial para dar visibilidade ao cotidiano das crianças, às suas experiências e aos processos de desenvolvimento vividos no contexto educativo. Mais do que um documento burocrático, trata-se de um registro pedagógico que expressa a intencionalidade do trabalho docente e revela os caminhos percorridos pelas crianças em suas múltiplas formas de aprender e se relacionar com o mundo.

Nesse sentido, o relatório não pode ser compreendido como um produto

[4] Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade UNI_ ABC (**ano de conclusão 2009**); Coordenadora Pedagógica na EMEF Vinicius de Moraes – DRE São Mateus.

final, elaborado apenas ao término de um período letivo, mas como a síntese de um processo contínuo de observação, escuta, registro e reflexão pedagógica.

## AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA FORMATIVA

A avaliação na Educação Infantil assume um caráter formativo, processual e qualitativo, distante de práticas classificatórias ou comparativas. Conforme destaca Jussara Hoffmann, avaliar é “acompanhar o processo de construção do conhecimento da criança, respeitando seus tempos, suas hipóteses e suas formas singulares de aprender”.

Nessa perspectiva, o relatório de aprendizagem deve evidenciar trajetórias, percursos e transformações, e não apenas descrever comportamentos ou registrar fatos isolados. Ele se fundamenta na observação atenta e na escuta sensível do professor, que interpreta e atribui significado às experiências vividas pelas crianças.

É importante destacar que o relatório de aprendizagem na Educação Infantil não possui caráter classificatório nem se configura como critério para promoção ou avanço para outras etapas.

## O RELATÓRIO COMO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica é um conceito amplamente discutido por autores contemporâneos como Loris Malaguzzi, que defende a importância de tornar visível o pensamento das crianças. Para ele, registrar não é apenas guardar informações, mas construir narrativas que revelem processos de aprendizagem.

Assim, o relatório deve:

- Articular o percurso coletivo do grupo (projetos, experiências, investigações);
- Evidenciar o percurso individual de cada criança;

- Revelar os contextos em que as aprendizagens ocorreram;
- Dar visibilidade às múltiplas linguagens infantis.

A narrativa pedagógica descrita nos relatórios é um instrumento potente para compreender como as crianças constroem sentidos, sendo fundamental para qualificar os registros na Educação Infantil.

## A CENTRALIDADE DA OBSERVAÇÃO E DA ESCUTA SENSÍVEL

A qualidade do relatório está diretamente relacionada à qualidade da observação realizada no cotidiano. Observar não é apenas olhar, mas interpretar, relacionar e compreender.

Para Célestin Freinet, o registro do cotidiano é uma forma de valorizar a experiência da criança, tornando-a protagonista do processo educativo.

Nesse sentido, o relatório deve incluir as falas das crianças, bem como seus gestos e expressões, além de suas produções e brincadeiras, evidenciando também as interações que estabelecem com os pares e com os adultos ao longo do cotidiano.

A presença da voz da criança no relatório garante autenticidade ao documento e evita generalizações, tornando-o mais próximo da realidade vivida.

## INTENCIONALIDADE DOCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Outro aspecto essencial do relatório é a explicitação da intencionalidade docente. Não basta relatar o que aconteceu é necessário evidenciar o olhar pedagógico que orienta a prática.

Segundo Paulo Freire:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”

Essa afirmação reforça que o professor, ao observar, também investiga, analisa e toma decisões pedagógicas. O relatório deve, portanto, revelar:

- As intervenções realizadas;
- As estratégias utilizadas;
- Os encaminhamentos propostos;
- As reflexões do professor sobre o processo.

Esse movimento caracteriza a avaliação formativa, que articula observação e ação pedagógica num movimento de ação – reflexão – ação.

## SUPERANDO RÓTULOS E JULGAMENTOS

Um desafio recorrente na escrita dos relatórios é evitar o uso de rótulos ou julgamentos de comportamento, como “agitado”, “tímido” ou “desobediente”.

Esses termos simplificam a complexidade da criança e não contribuem para a compreensão de seu desenvolvimento.

Como aponta Emmi Pikler, é fundamental respeitar o ritmo e a singularidade de cada criança, compreendendo suas ações dentro de contextos significativos.

Em vez de rotular, o professor deve:

- Descrever situações concretas;
- Contextualizar comportamentos;
- Evidenciar desafios e possibilidades;
- Considerar a criança em relação a si mesma.

## LINGUAGEM, DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS E CORRESPONSABILIDADE

O relatório também cumpre uma função comunicativa com as famílias. Por isso, a linguagem deve ser clara e acessível, acolhedora, livre de excessos técnicos e construída de forma respeitosa e dialógica, favorecendo a compreensão e o vínculo com as famílias.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento da criança ocorre nas interações sociais. Nesse sentido, a parceria com as famílias é fundamental para ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem.

O relatório pode, inclusive, convidar as famílias à participação, incentivando que compartilhem suas percepções sobre a criança em outros contextos.

## OS REGISTROS DIÁRIOS E A CONSTRUÇÃO CONTÍNUA DO RELATÓRIO

Um relatório consistente não se constrói de forma apressada. Ele se sustenta em registros cotidianos, especialmente nos registros diários, que deve conter descrições detalhadas, incluindo as falas das crianças, os contextos em que as experiências ocorreram e as reflexões docentes sobre essas vivências. Além disso, o uso de fotos, vídeos e áudios das crianças contribui significativamente para que o professor retome com mais precisão a memória das aprendizagens e das experiências vividas, enriquecendo a análise e a elaboração do relatório.

Esses registros são a base para a elaboração do relatório, garantindo coerência e profundidade.

Como afirma Miguel Zabalza, os registros pedagógicos são ferramentas fundamentais para a reflexão sobre a prática e para a qualificação do trabalho docente. São os registros a base para que os docentes reflitam e promovam ações para o avanço das aprendizagens dos bebes e crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relatório de aprendizagem na Educação Infantil é um instrumento potente de avaliação, documentação e reflexão. Quando bem elaborado, ele:

- Dá visibilidade às aprendizagens das crianças;
- Valoriza suas múltiplas formas de expressão;
- Evidencia a intencionalidade pedagógica;
- Fortalece o diálogo com as famílias;

- Qualifica a prática docente.

Mais do que um documento, o relatório é uma narrativa que conta histórias de aprendizagem, histórias que revelam crianças potentes, curiosas e capazes de construir conhecimentos em interação com o mundo.

O desafio que se coloca para os educadores é o de produzir uma escrita sensível, reflexiva e comprometida com a singularidade de cada criança, reconhecendo que avaliar, na Educação Infantil, é acompanhar, compreender e dar sentido aos processos de desenvolvimento.

**REFERENCIAS**

BERAZA, Miguel Ángel Zabalza. Qualidade Em Educação Infantil. 1998. Editora Penso. Porto Alegre. Rio Grande do Sul.

FREINET Célestin: Uma Pedagogia de Atividade e Cooperação. 2001. Editora Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil. Um Olhar Sensível e Reflexivo Sobre a Criança. 2024. Editora Mediação. São Paulo/São Paulo.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais ( Acesso 19/06/2026)

https://sae.digital/abordagem-pikler/ (Acesso 20/06/2026)

# EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DIREITO SUBJETIVO OU MERA FORMALIDADE?

Elisângela Maria da Silva


## RESUMO

A intencionalidade desse artigo, de natureza teórica, foi abordar as legislações que regem a educação brasileira de forma investigativa a partir dos vários documentos disponíveis nas diferentes literaturas que abrangem a temática. Optamos por pesquisar com maior ênfase a Educação Especial, visto ser para nós um grande desafio que os educadores enfrentam no seu cotidiano para atender cada vez melhor esses alunos que por direito de fato são incluídos nos sistemas regulares de ensino. No decorrer da pesquisa deparamos com uma diversidade de registros de grande valia para fundamentar nossa teoria. No tocante à legislação demos ênfase à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, Ao Estatuto da Criança e do Adolescente e às outras diversas leis que surgiram para orientar e regulamentar sua operacionalidade dentro dos sistemas educacionais. Discorremos sobre os mais expressivos documentos legais que abordam a educação brasileira, com maior ênfase no que tange à legislação aplicada à educação especial; sobre os diferentes momentos políticos e suas interferências nos sistemas de ensino; e sobre os diversos tipos de deficiência, especialmente àquelas amparadas por medidas constitucionais. Encerramos nosso trabalho concluindo que ao longo de nossa história muito se avançou em matéria de licitude por uma melhor educação, porém não bastam tantos documentos normatizadores se não houver vontade política para bem aplicá-los.


**Palavras-chave:** Educação; Leis; diversidade.

## INTRODUÇÃO

Para falar sobre direito em educação optamos por analisar o conjunto de normas que regem os procedimentos relacionados ao ensino em todas as suas modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior.

O principal objetivo do nosso trabalho se resume em fazer uma análise criteriosa sobre a relação “direito e educação” no cenário brasileiro,

considerando a ampla diversidade de dispositivos legais sobre a temática.

Entretanto, pretendemos dar maior relevância às normas que orientam a estrutura e o funcionamento da educação especial em todos os níveis; suas implicações jurídicas em consonância com a Constituição Federal, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990), suas regulamentações e emendas, ressaltando também a Convenção de Salamanca (Espanha 1994) que conclamou os governantes de todo o mundo a instituírem leis que garantissem o princípio de educação inclusiva nas escolas regulares.

Entendemos que esses documentos privilegiam a educação inclusiva, pois advogam de forma a não admitir que os sistemas escolares continuem discriminando e estigmatizando, ou seja, defendem o respeito às diferenças e às diversidades respeitando o princípio constitucional de que “todos são iguais perante a lei”.

O problema da pesquisa se estrutura na seguinte questão: Em se tratando de Educação Especial e focando no conceito “qualidade/equidade” os direitos constitucionais de “igualdade” são realmente garantidos aos alunos no ensino regular?

Pautado em pesquisas teóricas sobre o tema, utilizaremos recursos estritamente bibliográficos nas diversas fontes de pesquisas disponíveis, fundamentando na vivência, experiência e teoria de seus idealizadores.

Para ilustrar nosso trabalho abordaremos os mais comuns e recorrentes tipos de deficiências, suas causas e características e as barreiras que esses indivíduos enfrentam em seu cotidiano para acessar os diferentes espaços educacionais.

Com o propósito de estampar os distintos momentos históricos da política educacional brasileira, traçaremos também uma linha de tempo cronológica onde discorreremos sobre os estilos de governo, a época que dominaram nossa federação, bem como suas prioridades educativas em cada um desses momentos. Uma criança “fisgada” pela escola na fase de alfabetização, dificilmente a abandonará, terá condições de interagir com os conteúdos escolares vislumbrando sonhos, ampliará suas perspectivas de vida com a leitura, escrita e interpretação, desenvolverá uma inquietação frente ao conhecimento imposto gerando uma postura cada vez mais reflexiva e atuante.

Portanto, a necessidade desse trabalho é superar o modelo tradicional de alfabetização, no que engessa o trabalho do educador e a reflexão do educando, através do estudo de pesquisa bibliográfica que já por seus

estudiosos delinearam possibilidades de como o letramento pode contribuir com uma aprendizagem significativa para o processo de alfabetização.

Estudar a importância do letramento como forma de contribuir para a aprendizagem significativa no processo de alfabetização.

Pela riqueza e diversidade de obras bibliográficas sobre o tema, intencionamos explorar a literatura de renomados autores que contribuíram com seus estudos para avançarmos nesse aspecto da educação.

## REVISÃO DA LITERATURA

### 1. Evolução Histórica e Dispositivos Legais da Educação Especial no Brasil

Historicamente, o ordenamento jurídico brasileiro manteve a educação formal afastada da garantia efetiva de direitos, limitando-se a declarações genéricas e sem instrumentos de exigibilidade até o advento da Carta Magna de 1988.

#### 1.1. O Marco da Constituição Federal de 1988

A promulgação da Constituição de 1988 rompeu com a tradição de "boas intenções" ao instituir uma declaração explícita de direitos e deveres do Estado. Sob a ótica do princípio da igualdade (Art. 5º), a Carta determinou a garantia de:

> atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, Art. 208, III).

Essa diretriz representou uma virada paradigmática, substituindo modelos históricos segregadores pela diretriz do ensino inclusivo no sistema regular.

#### 1.2. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996) e Suas Atualizações

A LDB 9.394/1996 estruturou o sistema educacional e passou por atualizações para acompanhar a legislação protetiva correlata. Destaca-se a alteração dada pela Lei nº 12.796/2013 no Art. 4º, III, que redefiniu o dever do Estado na garantia de: "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996).”

O Artigo 58 da LDB consolidou a Educação Especial como uma **modalidade de educação escolar**, integrada transversalmente em todas as etapas de ensino.

**1.3. Legislações Complementares e Instrumentos Internacionais**

- **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990):** Estabeleceu a doutrina da proteção integral, prevendo no Art. 4º o dever compartilhado entre família, sociedade e Estado de assegurar com absoluta prioridade o direito à educação e à dignidade.
- **Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012):** Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), equiparando a pessoa com TEA à pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e garantindo o direito a acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade.
- **Declaração de Salamanca (1994):** Documento internacional balizador que ampliou o conceito de "necessidades educacionais especiais" para cobrir não apenas deficiências, mas todas as crianças com dificuldades temporárias ou permanentes de aprendizagem decorrentes de vulnerabilidades sociais ou biológicas (ESPANHA, 1994).

**2. A Educação nos Períodos Políticos Brasileiros**

- **Brasil Colônia (1500–1822):** Sob o domínio jesuítico, o ensino de primeiras letras servia precipuamente à catequese e à submissão dos povos originários à fé e aos costumes europeus (PILETTI, 2002). Com as Reformas Pombalinas (1759), a escola foi reestruturada para atender de forma funcional aos interesses da Coroa.
- **Período Monárquico (1822–1889):** A Constituição de 1824 garantiu a gratuidade do ensino primário. Contudo, legislações posteriores como a Lei de 1827 evidenciavam um modelo de "inclusão excludente", destinando o ensino de geometria e cálculos aos meninos e restringindo a formação das meninas ao aprendizado do trabalho doméstico (prendas).
- **Período Republicano (1889 em diante):** Marcado inicialmente por duras críticas ao analfabetismo e à ineficácia das leis (BARBOSA,

1883). As Constituições subsequentes avançaram no princípio da obrigatoriedade, salvo retrocessos autoritários. Na ditadura militar, a LDB nº 5.692/1971 mencionou o tratamento especial a alunos com deficiência ou atraso escolar, mas a prática consolidou o encaminhamento discriminatório para classes especiais segregadas.

**3. Deficiências: Conceitos, Classificações e Terminologias**

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência caracteriza-se pela ausência ou disfunção de uma estrutura psicológica, fisiológica ou anatômica.

**3.1. Deficiência Intelectual**

Definida pelo DSM-IV e pela AADM como um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média acompanhado de limitações adaptativas em áreas como comunicação, autonomia e habilidades sociais.

- **Evolução Conceitual:** A visão estritamente quantitativa (focada no QI) vem sendo criticada por ignorar o potencial de aprendizagem e as inteligências múltiplas (GARDNER, 1999).
- **Principais Etiologias:** Abrange fatores pré-natais, perinatais e pós-natais de origens biomédicas, sociais ou comportamentais. Destacam-se condições como a **Síndrome de Down** (trissomia do cromossomo 21, demandando estímulos visuais adicionais à memória auditiva), a **Síndrome do X Frágil** e a **Síndrome do Álcool Fetal**.

**3.2. Deficiência Física**

Caracteriza-se pela limitação ou comprometimento no desempenho motor decorrente de afecções neurológicas, neuromusculares ou ortopédicas (GIL, 2005). Envolve quadros de plegias (paralisia total) ou paresias (perda parcial de movimento), como a hemiplegia, paraplegia e tetraplegia, sem prejuízo direto da capacidade cognitiva subjacente.

**3.3. Transição Terminológica**

Em alinhamento com conferências internacionais (Declaração de Montreal, 2004) e contribuições teóricas (SASSAKI, 2005), termos pejorativos ou estigmatizantes ("mongoloide", "retardado", "portador de deficiência") foram substituídos pela terminologia **"pessoa com deficiência"**, que prioriza a condição humana do sujeito sobre a sua limitação.

**4. Estrutura e Funcionamento da Educação Inclusiva**

Conforme GIL (2005), a Educação Inclusiva pressupõe a convivência de todos os estudantes no ensino regular, sem o recurso a classes especiais segregadas. Para sua viabilização, o sistema prevê:

- **Salas de Recursos Multifuncionais (SRM):** Espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), operando de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, sem caráter de reforço escolar formal.
- **Inclusão no Mercado de Trabalho:** Respaldada pela Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991), que reserva percentuais de cargos em empresas para pessoas com deficiência.

**5. Desafios e Barreiras Contemporâneas**

Para a consolidação da inclusão plena, persistem entraves estruturais e atitudinais:

1. **Preconceito e Resistência Cultural:** Posturas segregadoras alimentadas por visões tradicionais e conservadoras de ensino, que dificultam o reconhecimento da diversidade na sala de aula.
2. **Insegurança Profissional:** Sensação de despreparo por parte do corpo docente frente às demandas pedagógicas específicas, exigindo maior investimento em formação continuada.
3. **Gestão e Flexibilização Curricular:** Necessidade de planejamento pedagógico adaptado e mitigação do subfinanciamento público e da burocracia institucional.
4. **Acessibilidade Ampla (Lei nº 10.098/2000):** Eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais. Inclui o direito ao sistema Braille e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS — Decreto nº 5.626/2005), cuja inserção nos currículos de licenciatura visa garantir a comunicação efetiva e a permanência do estudante surdo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que um ensino de competência prepondera pela busca constante de todos os envolvidos direta ou indiretamente nos processos educativos, por uma educação de excelência, sempre visando

cumprir o que determina as normas vigentes e suas reais aplicabilidades, especialmente no que tange ao ensino público, inclusivo, obrigatório e gratuito.

Assim sendo, o que verdadeiramente se espera, e o que deve ser primado no mérito dessa legítima questão, é a garantia de respeito à integridade de todos os alunos e seus educadores, com atendimento por profissionais preparados, acompanhantes especializados e professores capacitados.

Mas, apesar da infinidade de dispositivos lícitos e assegurados com o propósito de aprimorar os sistemas de ensino, esse atendimento nas escolas regulares ainda se apresenta um tanto engessado pelas barreiras da resistência, do preconceito, da acessibilidade, do desconhecimento e principalmente da burocracia própria máquina administrativa governamental.

Em razão disso, não raramente esses alunos representados por seus familiares, necessitam apelar aos ministérios públicos e juizados especiais para terem seus direitos assegurados, o que culmina em desconforto, constrangimento e desgastes físico e emocional, caracterizando desrespeito ao estado democrático de direito.

Entretanto, apesar de estar longe de ser um primor de atendimento, podemos considerar que muito se caminhou comparado há poucas décadas, pois a democratização das políticas educacionais possibilita maior divulgação dos recursos firmados aos interessados proporcionando-lhes reais garantias de acesso e permanência ao sistema público de ensino com qualidade e equidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. **Apresentação e Análise das Definições de Deficiência mental Propostas pela AAMR -** Associação Americana de Retardo Mental de 1908 e 2002. Revista de Educação, Campinas, v. 6, p. 33-48, 2004.

BRASIL, **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2005.

_____, **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 1, DE 17 DE OUTUBRO DE 1969**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____, **LEI Nº 8.213, de 24 de julho de 1991** - Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1991.

_____, **LEI No 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000 -** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2000.

_____, **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.** Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2002.

_____, LEI Nº **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.** Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília 2012.

_____, **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.** Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília 2013.

BRASÍLIA, Câmara dos Deputados. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 35ª Edição - Ed Câmara, Brasília 2012.

_____, Câmara dos Deputados. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90 – 7ª Edição – Ed Câmara, Brasília 2010.

_____, Câmara dos Deputados. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96. 5ª Edição – Ed Câmara, Brasília 2010.

CARNEIRO, Moaci Alves **– LDB Fácil** – Editora Vozes – 3ª Edição – 1998.

ESPANHA **- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA:** Sobre os Princípios, Políticas e Prática em Educ. Especial - Conferência Mundial de Educação – Salamanca/Espanha – junho l984.

GARDNER, Howard - **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar** – Cadernos da TV Escola – MEC – SED – Brasília 1999.

GIL, Marta e Colaboradores **– Educação Inclusiva – O que o professor tem a Ver Com Isso?** Realização Universidade de São Paulo – Imprensa Oficial SP 2005.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil**; História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A Educação nas Constituintes Brasileiras -1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 2001.

PEREIRA, Avelino Romero Simões e outros. **Ciências Humanas e suas Tecnologias.** http://portal.mec.gov.br acessado em 05.08.14.

PILETTI, Nelson – **História da Educação no Brasil** – Edit. Ática – 7ª Edição – 2002.

ROSA, Sanny S. Da, **"Construtivismo e Mudança"** 6ª Ed São Paulo – Cortez Editora, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi - **Atualizações Semânticas na Inclusão de Pessoas: Deficiência Mental ou Intelectual? Doença ou transtorno Mental?** Artigo publicado na Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM