WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/06/2024

JUNHO DE 2024 V.6 N.06



SL EDITORA

CIMESB
Formação de Professores

Revista SL Educacional

N° 6
Junho 2024
Publicação
Mensal (junho)
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. 06 (2024) - São Paulo: SL Editora, 2024 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/06/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

QUAL A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA?
Ana Paula de Azevedo dos Santos Rocha 04
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: ORIGEM E IMPORTÂNCIA
Angelita Gomes de Araujo Silva 15
AS QUESTÕES ETNICO RACIAIS NAS ESCOLAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL
André Vinícius da Silva 24
OS PROBLEMAS DO CRESCIMENTO POPULACIONAL NO MUNDO
Cassia Thais Oliveira 33
A LITERATURA AFRODESCENDENTE COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇA SOCIAL
Christiane Lúcia Borges Andrade 43
DISFUNÇÃO FISIOLÓGICA DAS PESSOAS ACOMETIDAS DE DIABETES TIPO II
Denis Geraldes de Salles 51
A ALFABETIZAÇÃO E OS SEUS DESAFIOS
Jaqueline Silva Almeida Jordão 58
O BRINCAR E A BRINCADEIRA
José Roberto da Silva 65
BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL
Luiz Ricardo Costa 74
O USO DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO
Michelli Rejane Borges da Silva 86
IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO TRATAMENTO DO TEA
Nataly Mota Tamarindo 111
DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS EDUCACIONAIS AOS SURDOS
Regina Gomes 120
A MÚSICA COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
Telma Priscila Moreira 129
A ARTE E SEU ENSINO
Thais Andrade Cavalcanti 147
O PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL
Thaina Gouveia Dias 155
O DESENVOLVIMENTO FÍSICO DE CRIANÇAS ENTRE ZERO E DOIS ANOS
Antônio Aparecida Ferreira 163
ATIVIDADES FÍSICAS ADAPTADAS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS
Silvia Maria do Nascimento 171
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE VIDA DIÁRIA EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
Mayara de Oliveira 181
INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Noeli Carvalho Santos 190
O TEATRO COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
Neiva Soares da Silva 202
O DIRETOR E SUAS FUNÇÕES
Elaine Pêgo Moraes 208
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL ATRAVÉS DA ARTE EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS
Cinthia Cristina Trevelini 220
ARTE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE PAIS E EDUCADORES
Marisa de Oliveira Cezar 231
CULTURA E MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Fabiana De Oliveira Francisco 239
MATEMÁTICA E INCLUSÃO
André Luiz Ramos de Sousa 255
CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO, EM CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO
Kátia Ferreira dos Santos 265
BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUTAS E CONQUISTAS
Giseli Aparecida de Deus 272

SUMÁRIO

LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
Andressa Ramos Vichiato Ievenes 287
O SISTEMA PARTIDÁRIO NA TRAJETÓRIA POLÍTICA BRASILEIRA
Janaína Silva Melo 294
ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA CRIANÇAS COM OBESIDADE
Claudinei de Souza Santos 301
O PSICOLOGO E O CONTEXTO ESCOLAR
Hellen Aparecida Ribeiro Couto 307
EDUCAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
Sheila Oliveira Guimarães 314
A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Pedro Fábio Pereira da Silva 320
O SILENCIAMENTO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS AFRICANOS
Denise Moreira Batista Neves 327
A INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA ESCOLA
Suzana Aparecida Tofollo Casini 341
A MATEMÁTICA CRÍTICA NO COTIDIANO: UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Anderson Ferreira Costa 365
RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO, MARCAS DO BRINCAR E CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA
Renata Macedo de Moura 372
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE E DA NEUROCIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
Flavia Danieli Piveta 404
A PSICOMOTRICIDADE COMO BASE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DIMENSÕES, MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO GLOBAL
Alexandra Dantas Vilela 414
O USO DE RECURSOS VISUAIS E TECNOLÓGICOS COMO ESTRATÉGIA PARA POTENCIALIZAR A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO
Marcia dos Santos Pequini 419
LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO
Elisângela Maria da Silva 428
ESTÁGIO REMUNERADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: PROPOSTAS PARA UM PROGRAMA MAIS FORMATIVO E VALORIZADO
Ivanice Xavier de Azevedo Marques 438

QUAL A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA?

Ana Paula de Azevedo dos Santos Rocha

Resumo

A escola é vista como um espaço disseminador de cultura, onde o aluno possa mover-se em busca de seus objetivos, transformando-os em realidade e conquistando sua autonomia. Por meio de orientação e mediação, os alunos tornam-se sujeitos questionadores e conhecedores de seus direitos, e para que isso ocorra, o aluno deve ser instigado à pesquisa, saindo de uma posição passiva e tornando-se responsável pela construção de seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: escola; criança; sociabilização.

Segundo Setubal (1994:04):

> A escola cabe ensinar, isto é, garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade. Nesse sentido, como ela pode contribuir no processo de inserção sociais das novas gerações? - Oferecendo instrumentos de compreensão da realidade local e, também, favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas. A vida escolar possibilita exercer diferentes papéis, em grupos variados, facilitando a integração dos jovens no contexto maior.

Cabe a escola uma grande responsabilidade na formação de cidadãos críticos, pois vivemos em um mundo cheio de desigualdades e é na escola que crianças e jovens buscam o conhecimento para a construção de saberes indispensáveis para a vida em sociedade. Porém muitos são excluídos e perdem essa grande oportunidade de socialização. Nesse momento cabe a escola ter um currículo onde os alunos possam aprender informações úteis para competir no mercado de trabalho que requer técnica, habilidade, flexibilidade e dinamismo. As crianças e os jovens em período escolar já fazem

parte da sociedade, e por isso devem ser estimulados a exercer a cidadania e ter a consciência do mundo real em que vivem, e nele há violência, fome e guerra. É preciso que eles compreendam a situação e se humanizem e solidarizem com o próximo, para que possam viver em um mundo melhor.

Para que a escola possa cumprir o seu papel é necessário estar por dentro da realidade da comunidade que a frequenta, conhecer suas perspectivas e necessidades, inserir o aluno no mundo que vive e promover sua identidade cultural. Preocupar-se com os índices de evasão e a progressão continuada que são temas de muita discussão e que dividem opiniões.

Segundo Heidrich (2009:24):

> A escola foi criada para servir à sociedade. Por isso ela tem obrigação de prestar contas do seu trabalho, explicar o que faz e como conduz a aprendizagem das crianças e criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos.

A sociedade espera que, a escola além de formar cidadãos possa situar as pessoas no mundo de hoje, um mundo cheio de informações que chegam rapidamente em grandes quantidades devido ao avanço tecnológico, onde o processo de aprendizagem pode ser desenvolvido de forma autônoma pelo indivíduo. Em relação a isso, a escola pública deixa muito a desejar com a falta de comprometimento e a exclusão de alunos. Sabemos que a escola não pode fazer tudo sozinha, pois outros órgãos também são responsáveis e a nação como um todo, mas escola tem autonomia para resolver situações e problemas que há de vir. E para que isso ocorra é preciso que haja interação professor/aluno/comunidade.

Toda ação dentro de uma escola é pedagógica, pois ela visa o aprendizado e a inserção do aluno na vida em sociedade. Uma gestão democrática pode desenvolver um ótimo projeto pedagógico visando sempre às especificidades da comunidade. Em muitos casos a escola não faz tudo o que pode, ou o que está ao seu alcance por comodismo, pois é mais fácil trabalhar com materiais prontos do que produzir seus próprios projetos pedagógicos embasados no planejamento didático da escola.

Quando falamos em projeto político-pedagógico devemos englobar “tudo” e “todos”, pois se trata de um compromisso que requer a participação dos membros escolares e inclusive da comunidade e dos pais.

Para que o projeto político-pedagógico se concretize é necessário haver muita flexibilidade e autonomia por parte da gestão e a aposta de novos valores dentro da instituição, além do trabalho coletivo e da “voz” dos participantes. Entretanto muitos não estão acostumados a dar opiniões, a se envolver, e isso precisa ser mudado, pois vivemos ou não em um país democrático? Democracia é o governo do povo, a soberania popular, onde a população tem nas mãos o poder de decisão. Não vivemos uma democracia pura, pois temos apenas o poder de decidir quem governará por nós e em muitas das vezes a escolha é incorreta e decepcionante. O projeto político-pedagógico chega como um grande ajudador na tomada de decisões, já que todas as pessoas envolvidas são convidadas a mudar um paradigma e se responsabilizar pelos resultados, ou seja, não basta apenas assistir as reuniões e concordar e preciso de discussão e ação.

Portanto, temos que ter em mente que o projeto vai muito além dos muros da escola, pois para obtenção de melhores resultados devemos conhecer a realidade da comunidade na qual a instituição está inserida. Sabemos das dificuldades sociais que nos acercam, mas a escola tem por obrigação capacitar e formar cidadãos, acreditando sempre em sua capacidade e oferecendo-lhes acesso ao conhecimento e à cultura; Grande parte das escolas descreve em seu projeto pedagógico espaços físicos como: biblioteca, sala de vídeo, brinquedoteca e sala de informática, porém a existência desses espaços não confirma sua real utilização, fazendo com que o único espaço de ensino-aprendizagem da escola seja a sala de aula, sempre igual e sem novidades.

Uma escola que possui uma gestão democrática na prática e que faz o projeto pedagógico acontecer, está fazendo a sua parte na sociedade, a fim de produzir melhorias para todos, que será em longo prazo, porém visível desde que tenha comprometimento. O projeto pedagógico viabiliza o processo da escola que nós temos para a escola que queremos; um ambiente agradável, dinâmico, produtivo e acolhedor, onde haja um bom convívio entre professores,

alunos, funcionários e gestores e que todos tenham consciência da importância da sua participação naquela instituição.

O papel do professor e o currículo escolar

De acordo com Setubal (1994:16):

> No interior das escolas, raramente se discute sua função social e o papel dos professores enquanto grupo e enquanto pessoas condutoras do processo pedagógico. Mas, refletir é preciso... Refletir sobre a ação e seus limites é o começo da possibilidade de mudança.

O professor é um formador de opiniões cabe a ele direcionar, orientar, questionar e conscientizar a ele mesmo e aos seus alunos, deixando de lado a sua condição de sujeito passivo e assumindo a situação, independente das consequências. O professor ao ensinar o seu aluno está em uma via de mão dupla, ambos aprendem, isto é, capacitam-se. Logo, cabe a escola oferecer o suporte para que as aulas tenham o desenvolvimento esperado pelo professor, pois instrumentos de apoio são essenciais para o bom desempenho dos alunos e assimilação dos conteúdos que, devem acima de tudo ter relação com a vida real do aluno, uma aula significativa e prazerosa garante a aprendizagem.

Segundo Setubal (1994:22):

> A escola veicula, faz circular informações promove e estimula o desenvolvimento de habilidades e operações de pensamento e a vivência de valores. Tais aprendizagens são organizadas no currículo escolar.

A escola trabalha com o conhecimento, por isso a importância do currículo no âmbito escolar é agregar conteúdos com metodologia. O currículo é adaptado de acordo com o momento histórico de seu país, ou seja, como aquela geração deverá agir e se comportar na atual situação mundial. O professor pode e deve interferir no currículo, desde que não fuja do conteúdo a ser ensinado e, o primeiro passo para a mudança é a reflexão. Essa reflexão deve ser feita de forma conjunta com os demais professores onde possam identificar os conteúdos relevantes para a compreensão da realidade social e eliminar os preconceitos e estereótipos. É importante que a equipe escolar

trabalhe com os conteúdos visando sempre à abordagem dos temas transversais, que englobam a nossa realidade, por isso é necessário que haja compreensão. Portanto os professores devem ser mais capacitados e terem uma formação específica na área a qual atua.

Desenvolvimento é transformação, por isso é necessária uma visão crítica e reflexiva, pois as mudanças são rápidas. O professor deve assumir a condição de investigador para buscar o equilíbrio sobre o que deve ser considerado ou não, para que seus alunos possam e consigam atingir a compreensão de mundo e para que haja sucesso nessa investigação. Cabe ao professor e a escola articular-se com as famílias, pois escola e família devem estar em sinergia em busca do desenvolvimento de seus alunos/filhos.

Participação dos pais

É preciso que haja uma continuidade entre a educação familiar e a escolar, pois confirmando o que já vem sendo dito, elas se complementam e com isso haverá uma força muito maior que possibilitará que esta criança se desenvolva de maneira integral e plena. Caso a continuidade não ocorra, haverá uma falta de comunicação entre estes dois núcleos que poderá vir a prejudicar a criança e todo o trabalho que está sendo desenvolvido com ela.

A família, independentemente de sua estrutura, deve servir de exemplo e sempre incentivar as suas crianças, pois o seio familiar é considerado o melhor lugar para a iniciação de bons hábitos.

Toda criança precisa de estímulo, e este deve vir tanto de casa quanto da escola, uma vez que é muito importante que a criança seja estimulada, visto que desta forma ela sempre tentará dar o melhor de si, pois como se sabe o ser humano precisa mostrar para alguém o que ele está fazendo, afinal o sujeito só existe enquanto pessoa porque existe o outro e o olhar do outro sobre a sua produção é muito importante, é preciso à avaliação, a opinião e o elogio.

É importante que a professora e os responsáveis se atentem ao desenvolvimento da criança e que cada progresso seja motivo de alegria e satisfação para os mesmos. Desta forma haverá uma parceria eficiente que contará com a participação dos pais e confirmará neles a ideia de corresponsabilidades da educação de seus filhos.

Mas para que isso ocorra é preciso que haja orientação. Em muitas das vezes os pais querem sim participar, porém não sabem como fazer e cabe a escola e/ou a professora orientá-los para que eles possam trabalhar em equipe e visando um objetivo em comum.

De acordo com López (1999:83):

> Os pais têm o direito e o dever de participar na escola porque são responsáveis legais e naturais pela educação de seus filhos, mas também representam a sociedade receptora da ação escolar.

Como sabemos os pais são os principais responsáveis pela educação moral e social de seus filhos, a escola vem para reforçar e dar continuidade a essa educação, e os pais ou responsáveis não devem institucionalizar essa função por pensar que é obrigação só da escola. Cabe tanto aos pais como a escola a tarefa de educar.

A família tem direitos e deveres perante a instituição escolar e os essenciais deles são:

- Manter-se sempre informada da programação escolar.
- Solicitação de aulas extras, se necessário.
- Frequentar as atividades comunitárias e ações escolares.
- Acompanhar o processo de ensino aprendizagem do filho e entender quais são as suas dificuldades.
- Colaboração nas atividades pedagógicas, extracurriculares e comportamentais.
- Comparecer nas reuniões de pais e sempre que for solicitado pela escola (professores/coordenação).
- Conhecer as metas educacionais da escola.
- Interesse e apoio nas atividades praticadas pelos filhos.

- Em caso de divergência ou dúvidas sempre procurar esclarecimentos com a escola.

Outro modo de intervir na escola é pelo “afeto” que os pais tem em relação aos professores, pois com esse sentimento negativo ou positivo certamente terá um grande peso na relação aluno/professor, e cabe aos pais transmitir esse respeito e carinho para que assim á aprendizagem de seu filho possa fluir com êxito, a partir de palavras, atitudes e gestos que passe essa confiança.

A educação não depende só da escola mais sim da participação da família dentro e fora do âmbito escolar, e participando que se aprende a participar.

Parceria família e escola

De acordo com França (2011:30):

> Parceria quer dizer: pessoas reunidas em torno de um mesmo objetivo. Parceiros falam a mesma língua ainda que de lugares diferentes, parceiros se sentam juntos num clima de fala e escuta, e planejam juntos a caminhada que os levará, certamente, ao mesmo lugar.

Quando pessoas optam por fazer uma parceria, visam discutir e solucionar algum tipo de problema real. Estas pessoas possuem um mesmo propósito e estão dispostas a escutar os pontos de vista existentes e chegar a um acordo em comum

A parceria que deve haver entre escola e família precisa ter um interesse comum entre ambas e a sociedade, tendo como objetivo o desenvolvimento pleno dos alunos e futuros cidadãos. Escola e família devem ser parceiros no processo de aprendizagem, logo farão transformações significativas na vida destas crianças.

Cabe ressaltar, para que esta parceria ocorra, é importante que as escolas abram as suas portas para as famílias de forma acolhedora, e sempre buscando aspectos positivos nesta integração. Muitas escolas ficam na

defensiva quando o assunto é o envolvimento familiar, ou seja, quer que haja participação da família, porém quando são questionados sobre alguma atitude duvidosa, não se sentem confortáveis para conversar sobre o assunto e esclarecê-los, com isso incentiva o distanciamento da família, logo, causando uma ruptura em uma provável parceria de sucesso.

Segundo Ruaro (2010:52):

> É essencial para o processo escolar, que os pais saibam como os professores ensinam. E, decorrente disso, possam acompanhar o estudo de seus filhos em casa. Sim, os filhos precisam estudar em casa. As horas de sala de aula, não são suficientes, em nenhum grau ou nível de ensino, para garantir a aprendizagem.

A escola deve deixar claro para as famílias como ocorre o processo pedagógico da mesma, seus objetivos e também os problemas, para que ambas possam ajudar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Se a família compreende o trabalho da escola, ficarão mais comprometidas com a melhoria da qualidade de ensino de seus filhos. Por isso, é importante que, todas as dúvidas sejam sanadas e as orientações passadas de forma clara e objetiva logo no início do ano letivo, na primeira reunião de pais. Por meio do diálogo, será possível trocar ideias, saber a opinião do outro e se fazer entender. Somente desta forma, pais e professores se ajudarão e saberão quais são seus deveres na educação escolar. O papel da escola é de ensinar e o dos pais, de acompanhar e fazer sugestões. Um bom diálogo baseado no respeito será o fio condutor para que haja essa integração.

Antes de se iniciar qualquer trabalho com a família é necessário que os profissionais envolvidos se conscientizem de seus próprios modelos de família e de seus preconceitos em relação aos desvios desse modelo e que conheçam as famílias com as quais irão trabalhar em seus contextos históricos e sociais, pois habitualmente os estereótipos e os rótulos são colocados em primeiro lugar e impedem que o trabalho pedagógico seja realizado de maneira idônea e com isso o direito a aprendizagem da criança lhe é negado.

A parceria família e escola é uma forma de confirmar e de fazer existir dentro das escolas a tão sonhada gestão democrática, onde há a participação

de todos nas decisões relativas ao âmbito escolar, logo, haverá um aumento na qualidade do ensino e avanços no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Com a realização deste trabalho podemos observar que de fato nestas últimas décadas a sociedade sofreu inúmeras mudanças, inclusive nas estruturas familiares. Porém, percebemos que a família continua sendo a célula direcionadora da criança, pois é no ambiente familiar que se aprendem os valores básicos para viver em sociedade.

Podemos perceber que a tarefa de educar as crianças tornou-se um pensamento dicotômico entre família e escola e com isso a instituição escolar acabou assumindo o papel dos pais na educação da criança. As funções que são exclusivamente da família foram delegadas a escola e esqueceu-se que a primeira educação é obrigação dos pais, e que a escola vem para complementar esta educação e contribuir com o desenvolvimento e formação do cidadão.

Referências bibliográficas

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em < http://www.planalto.gov.br >. Acesso em 21 Nov 2011.

BRASIL, ECA. **Estatuto da Criança e do adolescente: Promulgado em 13 de julho de 1990**. Projeto Vida. Secretaria Municipal da Educação.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 Set 2011.

DAVIS, Claudia, et Al. **Ofício do Professor: Aprender mais para ensinar melhor. Volume 1: Desenvolvimento e aprendizagem.** Fundação Victor Civita. 4ª Edição, janeiro 2003. 82 p.

_____. **Ofício do Professor: Aprender mais para ensinar melhor. Volume 2: Professor, criança e escola**. Fundação Victor Civita. 4ª Edição, janeiro 2003. 82 p.

_____. **Ofício do Professor: Aprender mais para ensinar melhor. Volume 8: Ética e Cidadania**. Fundação Victor Civita. 4ª Edição, janeiro 2003. 82 p.

EMEF "Prof.ª LILIAN MASO", **Projeto Pedagógico.** SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Diretoria de Educação Freguesia / Brasilândia.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Temas de direito à educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Escola Superior do Ministério Público, 2010. 164 p.

FRANÇA, Galeára Matos. **Reunião de pais... Quem vai?** Direcional Educador. São Paulo. Ano 7. Edição 76, p. 29-31, maio. 2011

GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. **Autonomia da escola: princípios e propostas** – 5ª edição –São Paulo – Editora Cortez: Instituto Paulo Freire – (Guia da escola cidadã; v.1).

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. **Educação: As falas dos sujeitos sociais**. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2003. 211p.

HEIDRICH, Gustavo. **A escola da família**. São Paulo. Revista Nova Escola – Gestão Escolar. Edição 003. Agosto/Setembro 2009.

Disponível em < http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/escola-familia-493363.shtml> Acesso em 30 Nov 2011.

LOPEZ, Jaume Sarramona I. **Educação na família e na escola: O que é, como se faz**. 2ª edição. Agosto de 2009. Edições Loyola. 178 P.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4ª Ed. – São Paulo: FTD, 1997 – (Coleção aprender e ensinar). 111p.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino: A contribuição dos pais.** 3ª edição. São Paulo. Editora Xamã. 2007. 128p.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo. Editora Ática 2002, 183p.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Grande dicionário unificado da língua portuguesa**. São Paulo: DCL 2010. 703p.

RUARO, Dirceu Antonio. **Não terceirize a educação de seu filho**. São Paulo: Universitário Sistema Educacional, 2010. 98p.

SETUBAL, Maria Alice, **et Al**. **Raízes e Asas: A função social da escola. Volume 1.** CENPEC. 1994. 35 p.

SODRÉ, Muniz: PAIVA, Raquel. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro. Editora Mauad. 3º Edição. 2002. 154p.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: Desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2011. 136 p.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes. 2008. 168p.

WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo. Martins Fontes. 1993. 247p.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: ORIGEM E IMPORTÂNCIA

Angelita Gomes de Araujo Silva

Resumo

A orientação escolar está ligada à formação das sociedades, quando os homens passaram a preocupar-se não só com a própria sobrevivência, mas também com a de seu semelhante. O papel do Orientador educacional é fazer a articulação entre escola, a família e a sociedade em geral, sendo profissional que fará o aluno e sua família também a refletirem sobre o lugar desses educandos no mundo.

Palavras-chave: orientação educacional; escola; criança.

GÊNESE

A orientação educacional surgiu nos Estados Unidos, na primeira década do século XX, por meio de orientação profissional. Foi incluída nas escolas pelo educador Frank Parsons, com o objetivo de orientar os alunos para a escolha profissional. Seu método de orientação vocacional baseava-se em três ações: conhecer o aluno; conhecer o mundo do trabalho; ajustar o indivíduo ao emprego. Cabia, portanto, ao orientador conhecer as habilidades e as dificuldades do aluno, suas experiências e limitações.

Com a instituição dos princípios da educação, como vocação e formação do caráter, a orientação educacional difundiu-se nos Estados Unidos. Foi necessário, então, criar um órgão especializado em orientar os alunos. Para isso, os responsáveis pela orientação dos alunos deveriam ter alguma formação. Dessa forma, as universidades incluíram em seus programas seções para formar orientadores.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A orientação educacional no Brasil surge como vertente de orientação profissional nos anos de 1920. O primeiro passo foi dado por meio do Serviço de Orientação Profissional e Educacional, criado por Lourenço Filho, diretor do departamento de Educação do estado de São Paulo, em 1931.

Passados 20 anos, em 1940, o termo "orientação educacional" surge na legislação brasileira, especificamente no decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. No ano de 1947, foi criado o Instituto de Seleção e Orientação Profissional no Rio de Janeiro, difundindo pelo país a orientação profissional voltada ao desenvolvimento do aluno para o mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 instituiu a orientação educacional nas escolas de ensino primário e médio, estabelecendo também as regras para a formação do profissional da função de orientador educacional. Na década de 80 a orientação educacional ganhou um novo viés, visando promover uma orientação voltada ao **coletivo**, preocupando-se não só com a formação profissional, mas também com a formação política e social dos alunos.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

> Conforme Conceição (2010, p.49) “ O orientador educacional deve ser o agente de informação qualificada para a ação nas relações interpessoais dentro da escola, adotando a prática de reflexão permanente com professores, alunos e pais a fim de que eles encontrem estratégias para o manejo de problemas recorrentes”.

Na atualidade o papel da Orientação Educacional busca colocar o aluno como centro do processo de ensino aprendizagem, direcionando o trabalho do Orientador no atendimento a todos os alunos em suas solicitações, anseios e expectativas, não limitando seu foco exclusivamente para os alunos que exteriorizam situações de indisciplina, problemas de aprendizagem, evasão escolar, problemas de cunho social, abandono parental, uso de entorpecentes, gravidez na adolescência, mas no papel de mediador social,

com isso, o Orientador buscará abordar problemáticas que vão de encontro com situações da atualidade, pois fazem parte das vivências e contexto social do aluno, e, através das adversidades cotidianas e as problematizações trazidas pelo Orientador levam o aluno a sua autonomia, essa que será de maneira gradual, no entanto, ao adquirir sua autonomia virá também a aquisição de valores e conceitos cada vez mais universais e abstratos, fazendo o aluno tomar consciência de seu lugar no mundo e buscar suas habilidades e capacidades para saber lidar com os contratempos da vida de maneira mais segura e consciente.

O Orientador auxilia na formação do aluno, ao gerenciar os conflitos diários demonstrando que esses problemas prejudicam a aquisição dos saberes individuais e do grupo como um todo, fazendo com que as relações ficam permanentemente girando em torno de pequenos conflitos nos intervalos e em diversos momentos durante as aulas, fazendo-os refletir sobre a falta de zelo com os bens patrimoniais da escola e a falta de respeito entre eles e eles com seus professores.

O Orientador Educacional, principalmente o que atua no Ensino Fundamental II e Ensino Médio/Técnico, tem um papel de extrema importância junto a essa faixa etária da educação, uma vez que a Educação Básica tem por objetivo instruir o aluno para a formação necessária e adequada para o desenvolvimento de suas competências, habilidades e valores o preparando para a vida, para o trabalho e para o exercício consciente da sua cidadania. A ação do Orientador será de grande valia para que o aluno busque se tornar um cidadão com autonomia, com propósitos, com pensamento com foco em realizações positivas dentro e fora do ambiente educacional, se inserindo futuramente dentro da sociedade como um cidadão com potencial elemento transformador e mecanismos que o ajudarão a transformar o meio em que está inserido.

O orientador educacional tem como função primordial, segundo Pascoal, 2008, p.110 ser um:

> “Mediador entre o aluno e o meio social, o orientador discute problemas atuais, que fazem parte do contexto sociopolítico, econômico e cultural em que vivemos. Assim, por meio da problematização, pode levar o aluno ao estabelecimento de relações

> e ao desenvolvimento da consciência crítica. Para poder exercer a contento a sua função, o orientador precisa compreender o desenvolvimento cognitivo do aluno, sua afetividade, emoções, sentimentos, valores, atitudes. Além disso, cabe a ele promover, entre os alunos, atividades de discussão e informação sobre o mundo do trabalho, assessorando-os no que se refere a assuntos que dizem respeito a escolhas".

No entanto, para poder ajudar o aluno de maneira efetiva o Orientador precisa compreender o desenvolvimento cognitivo do aluno, subjetividades, suas habilidades, sua situação emocional, seus valores, sua visão de mundo e suas atitudes.

Adicionalmente, caberá ao Orientador proporcionar atividades com os alunos onde estes possam ter informações sobre a importância de uma formação cidadã, o que esperam sobre o mundo do trabalho, o momento social que estamos vivendo, e utilizar esses momentos para fazer uma escuta ativa do aluno como sujeito social, e nesta escuta o Orientador ter a sensibilidade de escutar e estar destituído de qualquer tipo de preconceito, respeitando assim as subjetividades dos alunos, principalmente se os alunos trouxerem para as conversas falas sobre suas orientações sexuais, o Orientador tem o dever de acolher, respeitar e orientar sem julgamentos, segundo LUCK:

> "A orientação é um processo dinâmico, contínuo, sistemático e integrado em todo o círculo escolar encarando o aluno como um ser global que deve desenvolver harmoniosamente e equilibradamente todos os aspectos: intelectual, físico, social, moral, estético político educacional e vocacional. (LUCK, 1992, p.64).

O Orientador deve buscar atividades que integrem os alunos dentro da escola, a realização de atividades educacionais e culturais, tais como: visita a museus, centros culturais, espaços de cultura, entre outros, os alunos precisam ter acessos a outras realidades, e será de grande importância se em alguns desses momentos as famílias possam participar, junto com seus filhos. Adicionalmente é de grande importância a participação da família nos conselhos de escola, nas reuniões de pais e na gestão da escola, e principalmente nos problemas resultantes da convivência e das relações

existentes dentro e fora da escola, essa parceria é de grande valia para de forma coletiva, família e escola, busquem por caminhos que tornem o espaço escolar mais agradável e acolhedor para todos os envolvidos no processo educativo. O Orientador Educacional é um importante profissional a atuar na escola, pois ele trata, entre outras funções, de fazer encaminhamentos no que se refere à vida do aluno, tais como: indisciplina e mal comportamento, entre outros, este profissional irá direcionar e avaliar como cada caso será resolvido, se é o caso de conversar com o aluno, ou chamar os pais para conversa em conjunto, ou se já é caso de comunicação ao Conselho Tutelar.

Dito tudo isso, na busca do desenvolvimento de relações interpessoais, a orientação educacional define-se como: uma ação no sentido de mobilizar os agentes educativos de forma que cada um dentro de suas limitações possa desenvolver relações significativas, com o objetivo de criar um clima educativo que favoreça o processo de aprendizagem-maturação. (LOFFREDI, 1976, p.25. A especificidade da orientação educacional será, ajudar o adolescente obter um desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade [...] Apesar de cronologicamente a fase de orientação individual anteceder a orientação grupal uma não elimina a outra, ambas convivem na prática da orientação brasileira. (PIMENTA, 1995, p.27).

O papel do Orientador educacional é fazer a articulação entre escola, a família e a sociedade em geral, sendo profissional que fará o aluno e sua família também a refletirem sobre o lugar desses educando no mundo, cabe também a esse educador a tarefa de aproximação entre esses três recortes sociais, restabelecendo vínculos de confiança, de solidariedade entre os membros, sempre com foco no aluno e no desenvolvimento integral de suas habilidades, potencialidades e respeitando suas subjetividades.

CONCLUSÃO

A partir de todas as pesquisas, leituras e análises propostas neste trabalho, entendemos que o trabalho desenvolvido entre os profissionais da Psicopedagogia e da Orientação educacional se complementam, e esse fazer da educação quando realizado conjuntamente só trará ganhos reais e

essenciais principalmente para os bebês, crianças, adolescente e adultos, que são o foco principal da educação formal, as demandas de ambos os profissionais são distintas, no entanto, acabam se complementando nas demandas diárias do ambiente educacional e ambos profissionais, tal como, os professores das salas regulares, são fundamentais para proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral, dentro das suas subjetividades e especificidades. preparando os educandos para o pleno exercício da cidadania.

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).

AS QUESTÕES ETNICO RACIAIS NAS ESCOLAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

André Vinícius da Silva

RESUMO

O presente artigo aborda o tema sobre relações étnico-raciais desde a Educação Infantil, com o intuito de examinar a maneira como ocorre a categorização racial na sociedade brasileira, promover uma educação que incentive a compreensão e o respeito às diversidades étnico-raciais no contexto da Educação Infantil, e analisar o papel fundamental do educador nesse processo. Realizou-se uma investigação que se baseou em fontes bibliográficas, contando com a contribuição de renomados estudiosos, tais como Munanga (2003), Cavalleiro (2006), Moore (2007), Souza (2011), Schucman (2010) e outros. Explora-se o fenômeno do preconceito racial como um evento complexo, universal e intemporal, que se estrutura historicamente nas relações de poder, dominação e no uso da violência contra uma raça em favor de outra. É um fenômeno dinâmico, em constante evolução, mas que perdura na sociedade. O racismo, essencialmente, é um fenômeno que se opõe aos indivíduos negros.

Palavras-chave: Educação Infantil; Evolução; Sociedade.

INTRODUÇÃO

A educação é o meio pelo qual os indivíduos adquirem conhecimentos, valores e comportamentos de uma determinada cultura, e constroem novos

significados, em última análise, a educação torna-os mais humanos.

Portanto, é de suma importância defender uma educação voltada para as relações étnico-culturais, que reconheça e valorize as múltiplas identidades culturais, a diversidade racial, tendo como base uma cultura que valorize as diferenças.

A instituição de Educação Infantil é o ambiente educacional por excelência para o desenvolvimento de uma nova consciência pautada no respeito coletivo e no princípio da diversidade.

Por fim, considera-se que é impossível negar a existência do racismo. A luta contra o racismo deve ser contínua, e a educação e a escola desempenham um papel social importante no processo de humanização do ser humano, sendo que o professor tem o compromisso ético de não permitir que as crianças continuem sofrendo com práticas racistas nas instituições de ensino.

O racismo é um fenômeno que se estabeleceu historicamente ao redor do globo, tornando-se uma constante nas sociedades e um motivo de preocupação para todos nós.

A maneira como o racismo é expresso e compreendido evolui e se torna mais complexa de acordo com as mudanças históricas e os sistemas de dominação contemporâneos. Nesse sentido, ele continua a se desenvolver ao longo do tempo.

O racismo é um fenômeno que se origina nas relações de poder desiguais, marcadas pela dicotomia entre superior e inferior, nos processos de conquista, colonização e escravização de diversos povos, principalmente da África e da Ásia. Por isso, ele está frequentemente associado à população negra.

O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ANTIRACISTA

Com a corroboração de Marilena Chauí a nossa sociedade tem uma ampla diversidade cultural, que é nossa maior fonte de riqueza. Desde os primeiros momentos da nossa vida, absorvemos das nossas famílias distintas "microssociedades" que existem na variedade que permeia o nosso ambiente doméstico. No ambiente escolar, nos deparamos com um encontro de

diferentes civilizações, uma vez que partilhamos parte das nossas rotinas com indivíduos tão singulares, e dependendo da localidade, é evidente que ainda subsiste uma quantidade considerável de estereótipos (CHAUIÍ, 2007).
Conforme apontado por Marilena Chauí (2007):

> Na escola, todos nós aprendemos o significado da bandeira brasileira: o retângulo verde simboliza nossas matas e riquezas florestais, o losango amarelo simboliza nosso ouro e nossas riquezas minerais, o círculo azul estrelado simboliza nosso céu, onde brilha o cruzeiro do sul [...] Aprendemos que somos “um dom de Deus e da Natureza” porque nossa terra desconhece catástrofes naturais (ciclones, furacões, vulcões, desertos, nevascas, terremotos) e que aqui, “em se plantando, tudo dá”. (CHAUÍ, 2007, p. 5)

Tradicionalmente, o racismo tem sido pouco estudado no subhemisfério americano. Olhando para o caso do Brasil, por exemplo, o sociólogo americano Franklin Frazier escreveu em 1941 que: “naquele país parecia haver um acordo implícito entre todos os setores da população para não falar sobre a situação racial” (citado em Wade, 2011, p. 20). Quase 50 anos depois, Sheriff, outro autor interessado no tema, conseguiu corroborar que “a observação de Frazier permaneceu essencialmente correta” (SHERIFF, 2001,p. 59 , citado em WADE 2011, p. 20). Mas as coisas começaram a mudar, como concordam HOFFMANN (2004, p. 221) e Van Dijk:

> Se anteriormente "acadêmicos latino-americanos, e também outros, interessados em grupos indígenas e africanos na América Latina em geral (com notáveis exceções) concentraram-se nas propriedades 'étnicas' desses grupos, em vez de estudar as práticas diárias de racismo" agora , devido a uma "crescente resistência por parte das comunidades indígenas e africanas, combinada com o desenvolvimento internacional de um movimento anti-racista, tem havido finalmente um interesse crescente no estudo acadêmico do racismo" na área como um todo latino-americano (VAN DIJK, 2007, p. 24).

Contudo, neste momento a produção especializada sobre o tema em geral ainda é escassa. (MUNANGA, 2009). Por esta razão, as entradas de estudos especializados em educação também são pequenas, embora de alguns anos

para cá a tendência tenha aparentemente começado a mudar, uma vez que algumas pesquisas notáveis foram publicadas.

Devido à sua imensa extensão territorial, o Brasil possui uma ampla diversidade cultural. (FARIAS, 2012).

Césaire (2012) ressalta que: “para construir a identidade negra é essencial ter orgulho de sua condição, fidelidade à herança africana e solidariedade com todos os irmãos negros espalhados pelo mundo devido à diáspora”.

No que diz respeito aos estudos sobre o racismo na educação, o panorama começa a ser variado. Existem alguns trabalhos que se limitam a apontar a sua existência na formação educativa em geral, embora não a explorem de forma sistemática. Há outros, no entanto, que revisaram e analisaram cuidadosamente livros didáticos para identificar conteúdos racistas ou que possam ser racistas de forma menos direta ou sutil. Da mesma forma, há evidências de pesquisas que demonstraram interesse em explorar como o pensamento racista é nutrido e configurado entre os profissionais da educação básica.

Cohn (2005) afirma que:

> A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que onde quer que ela esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 27-28)

Neste sentido, entendemos como na Educação Infantil, encontramos também a Lei nº 10.639/2003, que, de acordo com o Plano Nacional de Implementação, estabelece que "as crianças têm o direito de serem e se sentirem acolhidas e respeitadas em suas diferenças, como sujeitos de direitos".

Portanto, como corroboram as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica: “as ações e o currículo da

Educação Infantil devem questionar qual tem sido a abordagem pedagógica dada às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como às suas famílias e histórias". (BRASIL, 2004).

Parafraseando Theodoro (2013), o conceito de raça não existe:

> O racismo é uma ideologia que, em linhas gerais, classifica e hierarquiza indivíduos em função de seu fenótipo, numa escala de valores que tem o modelo branco europeu ariano como o padrão positivo superior e, do outro lado, o modelo negro africano como o padrão inferior. O racismo está presente no cotidiano das relações sociais, funcionando como um filtro social, fortalecendo ou cerceando oportunidades, moldando e reforçando os pilares de acesso e exclusão. E com a operação de clivagens raciais, o racismo alimenta as bases de uma sociedade desigual (THEODORO, 2013, p. 4).

É relevante distinguir entre o chamado "velho" racismo, o racismo científico, ou biológico., e o "novo" racismo (Barker, 1981), de tipo cultural ou diferencial. Um dos elementos centrais que está na base da transição entre o racismo biológico e o racismo cultural é que no primeiro a crença de que existem raças humanas - supostamente reconhecíveis sobretudo por meio das diferenças corporais, desempenha um papel muito relevante, enquanto no segundo, o racismo afasta-se do conceito bastante estático de raça, para se concentrar principalmente nas diferenças culturais. Como afirma Munanga (2004, p.17) em um de seus artigos, "geralmente, uma acusação de racismo está associada a comportamentos ou atitudes explicitamente discriminatórias". Geralmente é reconhecido quando se manifesta em ataques físicos, exploração, expulsões de imigrantes ou insultos explícitos.

No entanto, existem muitas mais manifestações deste fenômeno que não são tão obviamente reconhecíveis, como as formas do chamado "novo racismo" e que, como consequência, são negadas". Por fim, é importante destacar que a partir da educação antirracista e de outras correntes, o racismo é entendido eminentemente como uma prática discursiva, na qual se expressa um determinado poder discursivo.

Apesar de tudo, é possível destacar alguns avanços e mudanças. Agora os

afrodescendentes podem falar de direitos e deveres, podem proclamarnovas situações de vida e serem respeitados, tais como os ensinamentos sobre a cultura africana, desde a Educação Infantil.

A interpretação das atitudes discriminatórias sempre esteve presente na discussão sobre onde reside a especificidade da “negritude” e, portanto, do racismo. Como a maioria dos negros está entre a população explorada e pobre do país, a explicação historicamente hegemônica considera a desigualdade racial e as atitudes discriminatórias como derivadas de antagonismos entre classes sociais. Essa interpretação permeia todo o debate sobre a questão racial no Brasil e está diretamente ligada à força da ideia de que o Brasil é o país da democracia racial.

Por último, é importante salientar que o tratamento da discriminação por meios repressivos, através da legislação penal, afeta a consequência da discriminação, mas não as suas causas, como os preconceitos, os estereótipos, a intolerância e o racismo (JACCOUD, 2009, p. 31). Portanto, é essencial discutir outras formas de políticas antirracistas que afetam estas causas. (GARCIA, 2007)

Garcia (2007) ressalta:

> (...) o Brasil é uma nação de população mista. Para a construção de um Brasil moderno, o discurso da igualdade emerge nas décadas de 20 e de 30, negando a estrutura de discriminação histórica brasileira. Em seu lugar erigese o mito da democracia racial, da “Fábula das três raças” – convivência pacífica entre brancos, negros e índios (..) Neste universo, experiências históricas de segregação e discriminação foram camufladas, senão, desconsideradas, seja pelo poder público, pela mídia, por parte da intelectualidade brasileira e, consequentemente, se tornaram imperceptíveis para a maioria da população. (GARCIA, 2007, p. 39)

Segundo Domingues (2007):

> (...) a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente,

em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fatordeterminante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (p.101).

As mudanças constitucionais promovidas mostraram-se insuficientes para garantir a igualdade de oportunidades entre negros e brancos no país, bem como para combater a discriminação e o racismo existentes. O momento posterior à Constituição foi marcado pela renovação do movimento negro. Neste contexto e com o objetivo de atuar no domínio da educação, cultura e bem-estar, surgiram diversas organizações não-governamentais (ONG) negras, constituídas por comunidades ligadas a partidos políticos e igrejas, e em alguns casos apoiadas por organizações internacionais. (MEC, 2007).

Embora muitas ONG tenham dado continuidade a este serviço, concentraram as suas ações no domínio das políticas públicas. Uma ação importante foi a oferta de cursos preparatórios para vestibulares voltados para jovens negros. Baseados no princípio da igualdade, esses cursos visavam nivelar as oportunidades de ingresso na universidade de um aluno pobre e negro, de escola pública, com as do aluno socialmente favorecido, formado em escola privada de melhor qualidade, provavelmente branca. Esses cursos se expandiram por todo o país, especialmente no Rio de Janeiro, São Paulo eBelo Horizonte (IGREJA, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em dia é difícil questionar o papel que a educação formal muitas vezes desempenha na reprodução do racismo. Estudos especializados têm mostrado como as escolas participam de um processo desta natureza, baseado em alguns conteúdos e em certas práticas explicitamente racistas

queocorrem nessas instituições.

Contudo, pouca investigação tem tido em conta o fato de que a educação formal ou escolar não só reproduz o racismo, mas também o origina. Na verdade, pode-se dizer que a produção e a reprodução do racismo nada mais são do que etapas sequenciais pelas quais passa a sua geração como uma das finalidades substanciais da educação formal.

É importante ressaltar que os cursos oferecidos pelas associações do movimento negro não se diferenciavam de outros para estudantes pobres, semdistinção de cor ou raça. O que diferenciou esses cursos foi que, além do interesse pela inclusão nas universidades, buscaram fornecer elementos para a construção da cidadania étnica e social, ao oferecer disciplinas específicas para debater problemas sociais, incluindo a discriminação e o racismo, e promover fóruns de discussão e seminários. Tratava-se de constituir uma nova forma de movimento social e étnico e aproveitar seu grande poder para atrair e mobilizar pessoas pobres, inclusive negras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA. Silvio Luiz de. **O que racismo estrutural? .-** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica.** 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 262 pg.; il.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CHAUÍ, **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 7 ed. São Paulo:

Perseu Abramo, 2007.

COHN, CLARICE. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR EDITOR, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo[online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141377042007000200 0
07. Acesso em 20 jan.2024.

GARCIA, Renísia Cristina**. Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005** / Renísia Cristina Garcia. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GARCIA, Renísia Cristina. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira. A importância da cultura na implementação de políticas públicas.** Campinas: Autores Associados, 2011.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

THEODORO, Mário. **As relações raciais, o racismo e as políticas públicas.**

Disponível em: https://anpocs.com/index.php/papers-37-encontro/mr-2/mr10/8786-as-relacoesraciais-o-racismo-e-as-politicas-publicas/file.

Acessoem 20 jan.2024.

OS PROBLEMAS DO CRESCIMENTO POPULACIONAL NO MUNDO

OLIVEIRA, Cassia Thais

RESUMO

Neste final de milênio, a nossa sociedade vive momentos de grandes transformações; um cenário parecido com aquele da época da Revolução Industrial, a grande diferença está no fato de que as transformações ocorrem muito mais rapidamente e, portanto, são sentidas numa escala de tempo menor. É importante notar que essas transformações urbanas são muito diferentes umas das outras, e que convivem e sobrepõem-se: sistemas viários, impermeabilização de solos, esgotos, produção de lixo etc.

Dessa forma é fundamental a conscientização sobre expansão urbana, é também crucial ter um olhar diferenciado sobre a produção de lixo e a reciclagem, de modo que essas ações possam torna-se uma ferramenta indispensável para a preservação da natureza e a conservação do meio ambiente.

Palavras chaves: população, meio ambiente e sustentabilidade.

1. CRESCIMENTO POPULACIONAL

O ritmo do crescimento populacional no mundo está em constante declínio, sendo que a taxa atual é de 1,2% ao ano. Porém, a população mundial continua aumentando e, em 2010, atingiu a marca de 6,9 bilhões de habitantes. O crescimento populacional no mundo é caracterizado como o aumento do número de habitantes no planeta. Esse fenômeno é consequência do crescimento vegetativo, obtido através do saldo entre as taxas de natalidade (nascimentos) e de mortalidade (mortes). Quando a taxa de natalidade é superior à taxa de mortalidade, temos um crescimento vegetativo positivo, caso contrário, a taxa é negativa. Somente no final do século XVII e início do século XVIII, o crescimento populacional no mundo se intensificou, visto que antes desse período a expectativa de vida era muito baixa, fato que elevava as taxas de mortalidade. Em 1930, a Terra era habitada por cerca de dois bilhões de pessoas e, em 1960, esse número atingiu a marca de três bilhões, com média de crescimento populacional de

2% ao ano. Durante a década de 1980, a população mundial ultrapassou a marca de cinco bilhões de pessoas. Atualmente, a taxa de crescimento populacional mundial, inferior a 1,2% ao ano, está em constante declínio. Porém, a expectativa de vida está em ascensão em virtude dos avanços na medicina, saneamento ambiental, maiores preocupações com a saúde, entre outros fatores. Sendo assim, o número de habitantes no mundo continua aumentando. De acordo com dados divulgados em 2010 pelo Fundo de População das Nações Unidas (Fnuap), a população mundial é de 6,908 bilhões de habitantes. Segundo estimativas da Organização das Nações Unidas (ONU), o contingente populacional do planeta atingirá a marca de nove bilhões de habitantes em 2050, ou seja, um acréscimo de aproximadamente 2,1 milhões de habitantes, sendo a taxa de crescimento de 0,33% ao ano. É importante ressaltar que o aumento populacional ocorre de forma distinta conforme cada continente do planeta. A África, por exemplo, registra crescimento populacional de 2,3% ao ano. A Europa, por sua vez, apresenta taxa de 0,1% ao ano. América e Ásia possuem taxa de 1,1% ao ano e a Oceania, 1,3% ao ano.

Para entendermos o crescimento populacional do mundo, é importante destacarmos a demografia. A demografia ou geografia da população – é a área da ciência que se preocupa em estudar as dinâmicas e os processos populacionais. Para entender, por exemplo, a lógica atual da população é necessária, primeiramente, entender alguns conceitos básicos desse ramo do conhencimento.

População absoluta: é o índice geral da população de um determinado local, seja de um país, estado, cidade ou região. Exemplo: a população absoluta do Brasil está estimada em 180 milhões de habitantes.

Densidade demográfica: é a taxa que mede o número de pessoas em determinado espaço, geralmente medida em habitantes por quilômetro quadrado (hab/km²). Também é chamada de população relativa.

Superpovoamento ou superpopulação: é quando o quantitativo populacional é maior do que os recursos sociais e econômicos existentes para a sua manutenção. Dessa forma, um local densamente povoado é um local com muitos habitantes por metro quadrado, enquanto que um local populoso é um local com uma população muito grande em termos absolutos e um lugar superpovoado é caracterizado por não ter recursos suficientes para abastecer toda a sua população. Damos como exemplo o Brasil, é populoso, porém não é densamente povoado. O Bangladesh não é populoso, porém superpovoado. O Japão é um país populoso, densamente povoado e não é superpovoado.

Taxa de natalidade: é o número de nascimentos que acontecem em uma determinada área.

Taxa de fecundidade: é o número de nascimentos bem sucedidos menos o número de óbitos em nascimentos.

Taxa de mortalidade: é o número de óbitos ocorridos em um determinado local.

Crescimento natural ou vegetativo: é o crescimento populacional de uma localidade medido a partir da diminuição da taxa de natalidade pela taxa de mortalidade.

Crescimento migratório: é a taxa de crescimento de um local medido a partir da diminuição da taxa de imigração (pessoas que chegam) pela taxa de emigração (pessoas que se mudam).

Crescimento populacional ou demográfico: é a taxa de crescimento populacional calculada a partir da soma entre o crescimento natural e o crescimento migratório.

Migração pendular: aquela realizada diariamente no cotidiano da população. Exemplo: ir ao trabalho e voltar.

Migração sazonal: aquela que ocorre durante um determinado período, mas que também é temporária. Exemplo: viagem de férias.

Migração definitiva: quando se trata de algum tipo de migração ou mudança de moradia definitiva.

Êxodo rural: migração em massa da população do campo para a cidade durante um determinado período. Lembre-se que uma migração esporádica de campo para a cidade não é êxodo rural.

Metropolização: é a migração em massa de pessoas de pequenas e médias cidades para grandes metrópoles ou regiões metropolitanas.

Desmetropolização: é o processo contrário, em que a população migra em massa para cidades menores, sobretudo as cidades médias.

O crescimento populacional ocorreu no decorrer da história, às vezes em ritmo lento, outras vezes de maneira veloz, um bom exemplo é o século XX, período no qual houve maior crescimento da população. O crescimento populacional de uma determinada área ou local está relacionado a dois fatores fundamentais: ao crescimento vegetativo, que corresponde à diferença entre o número de nascidos e o número de óbitos registrados; e à taxa de imigração, que corresponde à diferença entre a entrada e a saída de pessoas de determinada área. Com base nesses índices, o crescimento populacional de uma determinada área poderá ser positivo ou negativo.

Para entender o comportamento das populações de um ecossistema,

é necessário fazer o estudo do crescimento populacional. Quando se faz a medição do tamanho da população de tempos em tempos, pode-se ter uma ideia se ela está aumentando ou diminuindo, podendo correlacionar com outros fatores como clima e produção e consumo de alimento. A taxa de crescimento de uma população é a variação do número de indivíduos num determinado espaço de tempo. Quando levamos em conta apenas a variação do número de indivíduos em um determinado período, estamos falando de taxa de crescimento absoluto. Estima-se que, há cerca de 2000 anos, a população global era de cerca de 300 milhões de habitantes. Por um longo período a população mundial não cresceu significativamente, com períodos de crescimento seguidos de períodos de declínio. Só depois de mais de 1600 anos a população do mundo dobrou para 600 milhões. O contingente populacional estimado para o ano de 1750 era de 791 milhões de pessoas, dasquais 64% viviam na Ásia, 21% na Europa e 13% em África.

A humanidade levou dezenas de milhares de anos para alcançar o primeiro milhar de milhão de habitantes, por volta de 1802. Em seguida, foram necessários mais 125 anos para dobrar a população, alcançando assim o planeta, por volta de 1927, 2 milhares de milhões de habitantes. O terceiro milhar de milhões foi atingido 34 anos depois, em 1961, e assim por diante. Em 1900, nove em cada dez homens, mulheres e crianças, que somavam uma população de 1,65 milhares de milhão, ainda viviam no campo.

Calcula-se que nos primeiros anos do século XXI quase metade dos seis milhares de milhões de pessoas habitava as cidades. Dessa população urbana, estima-se que uma proporção de três para vinte pessoas se encontre nas metrópoles. A ONU estima que no ano 2000 a população mundial crescia a um ritmo de 1,2 % (77 milhões de pessoas) por ano. Isto representa um decréscimo da taxa de crescimento em relação ao seu nível em 1990, sobretudo devido à quebra das taxas de natalidade. Nos países desenvolvidos, esses declínios na mortalidade tinham levado séculos para ocorrer, à medida que a própria sociedade gradualmente se transformava, tornando-se mais urbanizada e menos dependente de grandes famílias. Como resultado, as taxas de natalidade e mortalidade tendiam a decrescer proporcionalmente e as taxas de crescimento populacional nunca atingiram o nível que atingiriam nos países em desenvolvimento. Na década de sessenta, as mulheres nos países em desenvolvimento estavam tendo, em média, seis filhos. Dessa forma, o mundo, em 2003, contava com cerca de 6,3 bilhões de habitantes, ressaltando que de 1970 a 2003, o crescimento populacional decresceu de 2,1% para 1,2% ao ano. Essa diminuição tem como justificativa o novo papel desempenhado pela mulher na sociedade, como a sua entrada no mercado de trabalho e a possibilidade de prevenir a gravidez através do uso de métodos anticoncepcionais.

1.1 Teorias do Crescimento Populacional

Teoria de Malthus

No ano de 1798, Malthus publicou o Ensaio sobre a População e nele apresentou sua teoria demográfica, baseada em dois argumentos principais: As guerras, epidemias e desastres naturais atuariam como controladores do crescimento populacional. Se caso eles não existissem, a população tenderia a duplicar a cada 25 anos.

Seu crescimento obedeceria a uma progressão geométrica (2, 4, 8, 16, 32, 64...) ininterruptamente. Já a produção de alimentos cresceria em progressão aritmética (2, 4, 6, 8, 10...) e sua produção seria limitada em função dos limites territoriais dos continentes. Desse modo, segundo esta teoria, a população cresceria mais rapidamente que a oferta de alimentos. Além disso, Malthus acreditava que as áreas cultivadas se esgotariam, pois toda a área cultivável estaria ocupada por atividades agrícolas, no entanto, a população mundial continuaria a crescer. A consequência seria a falta de alimentos para abastecer às demandas do planeta. Por esta razão, em sua teoria, Malthus argumentou que a única maneira de remediar a iminente fome mundial seria as famílias apenas terem filhos somente se tivessem terras cultiváveis para poder alimentá-los. Vale dizer que Malthus além de economista, era também pastor da Igreja Anglicana, que era contrária aos métodos anticoncepcionais. Percebemos que essa teoria não se concretizou, pois Malthus não conseguiu prever os avanços tecnológicos em relação à produtividade agrícola, no entanto, na época de sua formulação, ela parecia bastante consistente. Além daquela, outra razão para o insucesso de sua teoria foi o fato de Malthus ter observado apenas ocomportamento populacional de uma determinada região, predominantemente rural, considerando-as válidas para todo o planeta.

Teoria Neomalthusiana

Após a segunda Guerra Mundial, foi realizada a Conferência da Paz, que deu origem à Organização das Nações Unidas (ONU). A preocupação dos países envolvidos era de encontrar soluções para os impasses, a fim de se evitar outro conflito de proporções mundiais. Neste período foi formulada, pelos países desenvolvidos, a Teoria Neomalthusiana, cujo objetivo era tentar explicar o atraso dos países desenvolvidos e também a fome mundial. Segundo ela, quanto maior o número de habitantes de um país, menor a renda per capita e a disponibilidade de capital a ser investido em setores agrícolas e industriais. Assim, os países subdesenvolvidos, cujas taxas de natalidade eramelevadas, acabavam tendo grandes gastos com a população jovem e adulta, inviabilizando a canalização de gastos em outros

setores. Embora formulada quase dois séculos após a Teoria malthusiana, a Neomalthusiana chegava à mesma conclusão, pois relacionava a expansão da miséria mundial ao crescimento populacional. Com base nesta teoria, programas de controle da natalidade foram difundidos. Portanto, trata-se de uma teoria que justifica a pobreza dos países subdesenvolvidos com base em uma argumentação demográfica, deixando de mencionar as péssimas condições de vida destes países e o problema da má distribuição de renda neles.

Teoria Reformista

A Teoria Reformista foi criada pelos países subdesenvolvidos como resposta à Teoria Neomalthusiana, e chega a uma conclusão contrária às duas últimas mencionadas. Segundo a Teoria Reformista, o crescimento populacional só se tornará um empecilho se não houver investimentos sociais, principalmente em educação e saúde. Os defensores desta teoria citam como exemplo algumas famílias brasileiras, que depois de recebido investimento, ou seja, assistência médica, escolas, acesso à informação, passaram a ter menos filhos e obter uma melhor qualidade de vida. Dessa maneira, comprovaram que o crescimento populacional deve vir acompanhado de investimentos sociais e não apenas de programas de controle da natalidade, sendo, por isso, considerada a Teoria Demográfica mais realista.

1.2 Crescimento Populacional no Brasil

O primeiro censo demográfico brasileiro ocorreu em 1872, à execução desse tipo de trabalho é de extrema importância para compreender a evolução da população, além disso, é a partir da análise dos dados coletados que são desenvolvidos todos os projetos e suas execuções por parte do poder público. Entender e ter conhecimento da configuração e características da população é indispensável para que o governo possa assim destinar os serviços públicos que são realmente necessários (saúde, habitação, educação, alimentação e segurança).

No primeiro censo demográfico (1872) constatou-se que a população daquela época era de 10 milhões de habitantes, mais tarde, em 1900 o número de habitantes saltou para 17,4 milhões e em 1940 atingiu 41,2 milhões de pessoas. No século XX, o número de pessoas no Brasil aumentou em cinco vezes o seu total. A partir disso ocorreu uma crescente, em 1970 já eram 93 milhões 1980 a população era de 119 milhões, em 1991 atingiu 146,8 milhões e nos primeiros anos de 2.000 já havia alcançado o elevado número de 165,7 milhões de habitantes. Atualmente (2011), o Brasil ocupa o

quinto lugar no ranking dos países mais populosos do mundo, totalizando 190.755.799 habitantes. O intenso crescimento brasileiro se deve, sobretudo da cultura de famílias com um grande número de filhos, dos fluxos migratórios que ocorreram ao longo do processo de povoamento do país, a melhoria das condições médico-sanitárias, além da criação de vacinas e métodos de tratamento de doença .O Crescimento populacional brasileiro intensificou-se a partir do final do século XIX, devido ao aumento considerável das taxas de crescimento natural ou vegetativo e às taxas de imigração. Contudo, dentre os fatores, o crescimento vegetativo (diferenças entre o número de pessoas que nascem – onúmero de pessoas que morrem) foi o fator mais importante do aumentopopulacional . O Brasil apresenta altos índices de fecundidade, embora tenha apresentado uma substancial diminuição dos nascimentos nos últimos anos.Esse grande crescimento populacional desacelerou na década de 1970, pois a partir desse momento houve uma modificação nesse processo decorrente de vários fatores, entre eles se destacam: o fluxo de pessoas da zona rural para as cidades, fato que favorecia o aumento nos custos de sobrevivência, o acesso aos métodos anticoncepcionais. Esse período marcou também uma nova realidade da mulher brasileira, pois muitas deixaram apenas de cuidar dos serviços domésticos para se tornarem profissionais e começaram a trabalhar fora, ajudando no orçamento da casa, tais mudanças fizeram que essas não tivessem tanto tempo para ter muitos filhos, passaram a considerar os altos custos para a criação e educação dos mesmos. Ao mesmo tempo em que a população diminuía o seu crescimento e ficava mais velha, ocorriam no campo informacional descobertas científicas que favoreceram o controle de natalidade, melhoria na qualidade de vida, aumento na expectativa vida e acesso a melhores tratamentos médicos. Os fatores principais dessa redução são: Aumento do custo de vida (saúde, educação, transporte, lazer, vestuário), impossibilitando a formação de famílias numerosas; A mulher passou a ingressar no mercado de trabalho, impossibilitando a sua presença constante no conjunto familiar. Outro aspecto relacionado ao papel da mulher no trabalho é a pressão exercida pelos empregadores no que se refere a mulheres grávidas e com um número excessivo de filhos; Um aumento da informação voltada ao aspecto do planejamento familiar, a fim de promover uma melhor qualidade de vida para o núcleo familiar; Maior difusão das informações no meio urbano, no que se refere a métodos anticoncepcionais, como a pílula, preservativos, DIL, ligadura, dentre outros.

1.3 O Crescimento Populacional e a Degradação do Meio Ambiente

O desenvolvimento e o crescimento dos centros urbanos muitas vezes não ocorrem de maneira planejada, ocasionando vários transtornos para quem os habita. Alguns desses problemas são de grandeza ambiental e atrapalham as atividades da vida humana nesses locais. Esses problemas

ambientais são causados por diversos fatores tais como:

Poluição atmosférica: é causada pela emissão de gases poluentes no ar, como monóxido de carbono (CO), dióxido de carbono (CO2), dióxido de enxofre (SO2), entre outros, causando problemas para a saúde e para o meio ambiente.

Esses gases poluentes são produzidos pelas indústrias e automóveis. Sua concentração na atmosfera causa um fenômeno conhecido como smog, que é uma fumaça ou neblina poluente localizada na superfície das cidades e que pode causar doenças respiratórias.

Poluição das águas: a situação dos rios e córregos é preocupante, pois a poluição das águas afeta diretamente a saúde da população. Uma grande quantidade de lixo e esgoto é jogada nos rios, em razão da irresponsabilidade das pessoas, da falta de coleta de lixo e tratamento de esgoto.

Ilha de calor: é o aumento da temperatura em determinadas partes de uma cidade, na qual a região com maior concentração predial, asfalto, vidros e concreto tem maior temperatura; enquanto que em outra parte da cidade, que tem mais áreas verdes, a temperatura é menor, com variações de até 10° C no mesmo dia.

Inversão térmica: é quando a poluição do ar impede a troca normal de temperatura do ar na superfície, ou seja, o ar frio e pesado (por causa das partículas da poluição) fica em baixo e o ar quente e mais leve fica em cima.

Efeito estufa: fenômeno causado pelo aumento da temperatura no planeta em virtude dos gases poluentes emitidos pelas cidades. A camada poluente impede que o calor da atmosfera se dissipe. É chamado de estufa, pois o planeta mantém a temperatura aquecida.

Erosão: Causada pelo uso e pela ocupação irregular de áreas de preservação ambiental nas grandes cidades, como encostas, margens de rios, excesso de peso das edificações, compactação do solo, etc.

Chuva ácida: causada pela poluição do ar, em que os gases poluentes reagem com a água da umidade do ar, ocasionando chuvas com presença de componentes ácidos e prejudicando plantações, edificações, automóveis e o ser humano.

Enchentes e desmoronamento: as chuvas nas cidades podem causar enchentes e desmoronamentos, destruindo edificações e matando pessoas, em razão da ocupação irregular, pois as águas das chuvas não têm para onde escoar. O desmatamento em áreas urbanas causa aumento da temperatura e agrava a poluição do ar.

Poluição visual e sonora: As propagandas excessivas e o barulho alto dos grandes centros podem causar transtornos psicológicos na sociedade. A poluição sonora e a visual também geram transtornos para a população. Os ruídos ensurdecedores e o excesso de elementos destinados à comunicaçãovisual espalhado pelas cidades (cartazes, banners, placas, outdoors, fios elétricos, pichações, etc.) afetam a saúde dos habitantes.

Falta de áreas verdes: a urbanização se intensificou com a expansão das atividades industriais, fato que atraiu milhões de pessoas para as cidades. Esse fenômeno provocou mudanças drásticas na natureza, desencadeando diversos problemas ambientais, como poluições, desmatamento, redução da biodiversidade, mudanças climáticas, produção de lixo e de esgoto, entre outros. A expansão da rede urbana sem o devido planejamento ocasionou a ocupação de áreas inadequadas para a moradia. Encostas de morros, áreas depreservação permanente, planícies de inundação e áreas próximas a rios são loteadas e ocupadas. Os resultados são catastróficos, como o deslizamento de encostas, ocasionado à destruição de casas e um grande número de vítimas fatais. A compactação do solo e o asfaltamento, muito comuns nas cidades, dificultam a infiltração da água, visto que o solo está impermeabilizado. Sendo assim, o abastecimento do lençol freático fica prejudicado, reduzindo a quantidade de água subterrânea. Outro fator agravante dessa medida é o aumento do escoamento superficial, podendo gerar grandes alagamentos nas áreas mais baixas.

CONCLUSÃO

Um novo olhar sobre o mundo se faz a parte da organização do espaço, ou seja, da materialização de projeção no espaço dessas múltiplas relações. Homens, mulheres, velhos e crianças produzem seus próprios espaços, para neles produzirem e perpetuarem seus sonhos, projetos e necessidades.

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

A LITERATURA AFRODESCENDENTE COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇA SOCIAL

ANDRADE, Christiane Lúcia Borges

RESUMO

O preconceito nunca foi tão discutido como atualmente, o Brasil passa por um momento político social em que os preceitos religiosos cada vez mais invadem a discussão e os ensinamento científicos da escola. Neste contexto, este artigo aborda sobre a literatura afro-brasileira dentro das unidades escolares, e porque muita gente desconhece nossos autores e vozes que a elite branca insiste em calar. Existem leis que asseguram o ensino da cultura e literatura afro-brasileira nas instituições, mas a aplicabilidade delas está longe da ideal. A maioria do povo desconhece a história, cultura e até mesmo a literatura construídas ao longo dos séculos no Brasil, preferindo muitas vezes, a cultura americana ou de outra nacionalidade. Percebe-se uma ausência dos negros no discurso e na produção literária. Há poucos escritores e personagens que sejam protagonistas. A maioria das representações existentes nos livros trazem personagens negros estereotipados.

Palavras chaves: Literatura; Afrodescendente; Preconceito, Equidade.

ABSTRACT

Prejudice has never been discussed as much as it is today, Brazil is going through a social political moment in which religious precepts increasingly invade the discussion and scientific teaching of the school. In this context, this article discusses Afro-Brazilian literature within school units, and why many people are unaware of our authors and voices that the white elite insists on keeping silent. There are laws that ensure the teaching of Afro-Brazilian culture and literature in institutions, but their applicability is far from ideal. Most of the people are unaware of the history, culture and even the literature built over the centuries in Brazil, often preferring the American culture or another nationality. There is an absence of blacks in discourse and in literary production. There are few writers and characters who are protagonists. Most of the representations in the books feature stereotyped black characters.

Keywords: Literature; Afro-descendant; Prejudice, Equity.

INTRODUÇÃO

Ao trazerem os negros africanos para o Brasil, os portugueses colonizadores fizeram de tudo para dizimar a cultura, arte, dança e até a religião deles, mas o que se observou ao longo dos séculos foi a construção de uma cultura de resistência que os escravos mantiveram e passaram de geração em geração.

Sendo está cultura de resistência, foi discriminada por muito tempo, sendo taxada de imprópria e indecente pelos preceitos de outras culturas, "Há anos os afrodescendentes buscam seu espaço na cultura e na literatura no Brasil. Não podemos abdicar de um legado que faz parte da história deste país e que em meios às paredes das senzalas, à escuridão do porão e nos campos das fazendas nossos negros africanos nunca deixaram morrer a arte de suas raízes" (SANTOS, 2013, p. 80).

A lei 10639/03 é desenvolvida para tornar obrigatório o Ensino da Cultura Afro-brasileira nas escolas, como forma de conscientização e respeito em relação a uma das etnias que mais contribuíram para a formação do povo brasileiro. Esta lei traz assuntos tais como história e literatura brasileira dentro da ação pedagógica. Art. 3° A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (DCN, 2004, p. 32).

Assim, professores e demais pessoas envolvidas no âmbito escolar contam com orientação para discutir e desenvolver os temas como cultura afro-brasileira e indígena nos currículos, para que haja uma desconstrução de velhos estereótipos tais como "índio é preguiçoso porque não trabalha" e "negros não são pessoas". Todos estes dogmas estão arraigados na mente coletiva do povo brasileiro que não se livra do preconceito, pois não se identifica como povo miscigenado.

O Brasil é um dos países que mais tem miscigenação, não há "raça pura" entre os brasileiros, enquanto não se admitir isso, o preconceito ainda tomará conta da vida das pessoas. Pois bem, analisando a literatura brasileira percebe-se poucos escritores(as)

negros(as) e também que houve um branqueamento nas figuras de destaque. Haja vista Machado de Assis que tem foto nos livros com um tom de pele bem claro.

A TRAJETÓRIA DO NEGRO NO BRASIL

Segundo os estudos de Costa (1967), no período da colonização do Brasil, o negro foi trazido como mão de obra barata para trabalhar no chamado novo mundo. O tráfico negreiro era bastante lucrativo para os europeus que além de explorar a mão de obra de maneira compulsória, ainda tratava seres humanos como uma simples mercadoria e não respeitavam sua cultura e valores.

Contudo, a abolição da escravidão no Brasil foi feita por simples pressões que a Inglaterra fazia sob o Brasil em 1822, período este em que metade da população brasileira era escrava, de acordo com Rafael de Bivar Marquese (2006).

Durante a história do Brasil, inúmeras formas de discriminação racial foram implantadas, como por exemplo, o embranquecimento da nação que ocorreu durante o século XX e caracterizou-se por pregar que o homem branco e europeu era melhor do que as demais " raças", tanto a negra quanto a indígena.

Dessa forma, o chamado "embranquecimento" através da miscigenação vem como uma aberração na tentativa de se solucionar os problemas do Brasil, pois nesse mesmo período o Brasil estava à procura de uma identidade para sua nação, e está de fato tinha que seguir os mesmos moldes da teoria eurocêntrica que era pregada. Giralda Seyferth (1998) afirma:

A miscigenação se transformou em um assunto privilegiado no discurso nacionalista brasileiro após 1850, vista como mecanismo de formação da nação desde os tempos coloniais e base de uma futura raça histórica brasileira, de um tipo nacional, resultante de um processo seletivo direcionado para o embranquecimento da população (SEYFERTH, 1998, p.43).

Desta forma, a teoria do embranquecimento foi pregada no Brasil durante o período pós-abolição, o que colaborou para uma formação de imagem cada vez mais negativa do povo negro e este não foi inserido na sociedade. De acordo com Mariza Corrêa (2001),

os intelectuais brasileiros eram totalmente a favor destas ideias entre eles, Euclides da Cunha, Silvio Romero, Nina Rodrigues, Paulo Prado, Oliveira Viana, Gilberto Freyre.

LITERATURA AFRODESCENDENTE E A SUA IMPORTÂNCIA

Observando o contexto social, político e econômico, torna-se óbvio que o negro ainda se encontra excluído na sociedade, são tratados de forma discriminatória e excludente. Ao longo do tempo, desde que o Brasil é um país, muitos movimentos sociais lutam pela igualdade entre os cidadãos, assim sendo, a literatura passa a ser um grito pela busca de condições igualitárias para todas as pessoas.

Ao longo da história escravocrata o preconceito racial se difundiu em toda sociedade e na literatura dos séculos XIX e XX há marcas de representatividade dos negros, mas de uma maneira pejorativa que denuncia o papel inferior que o negro deveria "ocupar", Se levarmos em consideração a quantidade de obras que compõem a literatura brasileira percebemos que o personagem negro aparece bem menos como protagonista em relação ao personagem branco e surge muito mais como coadjuvante ou mesmo como antagonista do personagem central" (RUFATTO, 2012, p. 20)

O negro dificilmente participa da trama de uma obra literária, principalmente como protagonista, isto só foi acontecer no romance Úrsula de Maria Firmino dos Reis. "Após diversas contestações e manifestações houve um avanço no cenário brasileiro quanto aceitabilidade da herança africana, no entanto, há muito a ser feito." (SANTOS, 2013, p.02).

Hoje em dia os afrodescendentes estão conquistando cada vez mais espaço, mais só depois de muita luta e insistência. Ora, como parte integrante da sociedade brasileira isso não deveria ser tão difícil assim.

Há anos os afrodescendentes buscam seu espaço na cultura e na literatura no Brasil. Não podemos abdicar de um legado que faz parte da história deste país e que em meios às paredes das senzalas, à escuridão do porão e nos campos das fazendas nossos negros africanos nunca deixaram morrer a arte de suas raízes (SANTOS, 2013, p.80).

Nos dias atuais parece haver mais abertura e aceitação á literatura afrodescendente, mas no contexto social isto ainda é pouco. Por isso a lei 10639/3 foi feita, para que todo esse

preconceito e as culturas dizimadas sejam conhecidas, discutidas e difundidas entre as pessoas. Os espaços de formação têm que incluir e disseminar estas culturas.

Há que primeiro repensar um novo currículo nas universidades, nos cursos de formação de História, Letras e Artes, o qual possa estudar criticamente as culturas e história Africana e as suas influências no Brasil para que possa com responsabilidade e representatividade planejarem um currículo e aplicá-lo nos ensinos fundamentais e médios de modo sistemático e formarem indivíduos humanos e sociais. (SANTOS, 2013, p. 83).

A LITERATURA AFRODESCENDENTE NAS ESCOLAS

A educação pode ser transformadora socialmente, portanto cabe à ela a conscientização dos alunos e famílias da diversidade cultural existente. É na escola que o aluno constrói o senso crítico e reflete sobre as condições do negro no país, então a literatura passa a ser um instrumento de denúncia ativa para abrir espaço de inclusão e cidadania.

É necessária a inclusão da discussão da questão racial, como parte integrante da matriz curricular tanto dos cursos da licenciatura para a educação infantil, aos anos iniciais e finais da educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, como processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 23).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, traz medidas de inclusão destas culturas para o âmbito escolar. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (LDB, pág.20)

Segundo Santos (2013) esta lei tenta mudar o histórico cultural do país, incluindo o negro como povo formador da população e sociedade. Então, a literatura afrodescendente possibilita um estudo nas raízes histórica e cultural como forma de quebrar preconceito e discriminação. Assim esta lei estabelece as relações étnicos raciais existentes no país.

§ 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos

quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (DCN, 2004, p. 31).

A literatura pode despertar o prazer pela leitura, mas também é movimento de reconhecimento, reflexão e ativismo. Estudar o cotidiano do negro, a luta pela liberdade, reconhecimento e a influência na gastronomia, dança e etc., é um movimento de autoconhecimento. "A cultura popular brasileira tem uma forte característica do povo negro como nas cantigas, nos poemas demarcados em diversas regiões como Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro entre outras" (SANTOS, 2013, p. 83).

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 é simbolicamente uma correção do estado brasileiro pelo débito histórico em políticas públicas em especiais para a população negra e indígena. Neste contexto, a publicação de livros didáticos pertinentes a História da África, Cultura Afro-Brasileira e indígena, para o Ensino Fundamental I, torna-se uma alternativa eficaz para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas e particulares sobre o ensino das relações étnicos e raciais. Visto que a docência tem questionado em órgãos públicos sobre a carência de livros didáticos para a efetivação das leis supracitadas (SANTOS, 2010, p. 01).

Se faz necessário, além de uma reestruturação nos cursos superiores para a formação dos professores, também uma conscientização e desmistificação por parte do povo. Nos dias atuais, os preceitos religiosos de uma parte da população tentam aniquilar outras formas de pensamento, invadindo o espaço científico que a escola representa e tenta ensinar. O preconceito religioso tomou vulto gigantesco e tenta calar as "vozes" das minorias com dogmas de séculos passados. Tenta incutir um modelo de família único, um comportamento irreal e uma religião que massacra à outras. A literatura afrodescendente, como outra qualquer, também aborda temas religiosos, assim quando trabalhada em escolas, muitas famílias reclamam, por ignorância, alegando que a escola está ensinando coisas do "demônio". Ora, a literatura é um espelho da vida, logo aborda variados contextos, mas muitas pessoas, devido ao preconceito e ignorância impedem que haja propagação da cultura afro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil teve sua parcela de envolvimento no que concerne a construção da identidade das crianças, assim entendemos que devemos privilegiar uma leitura que ponha o negro numa posição de destaque nas suas contribuições.

A formação docente perpassa esses meandros e necessita cada vez mais de especialização e olhar humano, enquanto se propagarem valores tradicionais remanescentes das mentalidades elitistas do escravismo, as crianças lograram pouco avanço com o que diz respeito ao auto reconhecimento e sua importância na sociedade e no processo histórico.

Para diminuir os abismos que cortam as relações étnico-raciais na escola foi implementada a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, que muito embora seja reconhecida como um avanço, existem dificuldades por parte dos docentes em lidar com o tema, pois ou esbarram na má formação, ou nas posturas tradicionais e por fim nas informações pouco relevantes dos livros didáticos.

Acreditamos que para a construção significativa na sociedade no que toca às contribuições e as relações de respeito na construção de uma igualdade formativa do alunado requer uma descolonização não apenas dos currículos, mas das mentalidades, só assim poderemos caminhar para o que se espera de uma sociedade igualitária.

O povo detém o poder, mas não se dá conta disso. Há estudos que indicam que a maioria do povo brasileiro é analfabeto funcional, ou seja, sabe ler, mas não entende o que lê, pois não discute a realidade e não implementa o que para mudar seu cotidiano. A escola então deve ser espaço de reflexão tanto para alunos quanto para professores. Ensinar a questionar tudo é forma de empoderamento. E sabe-se que hoje em dia, precisa-se muito disso.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciene Cecília. Louca Paixão: Questões Raciais na Telenovela Sob o Olhar do Receptor. 2002 dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo: 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: < http://www.uel.br>. Acesso em 29 de novembro de 2021.

DUARTE, E. A. Literatura, Política, Identidades. Belo Horizonte: FALE-UFMG: 2005, p. 113-131. Disponível em www.ufmg. edu.br. Acesso em 29 de novembro de 2021.

FAUSTO, B. História do Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2000.

HASENBALG, Carlos. Discriminação de Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 5. Ed. 1990.

_____. Lei nº. 10.639/03. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário oficial da união, Brasília, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2 ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RUFFATO, Luiz. (org.) Questão de Pele. Disponível em: http://www.linguageral.com. br/site/downloads/títulos/77.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2019. SANTOS. Margareth Maura. A Cultura e a Literatura Afro-Brasileira em sala de aula. Revista Magistro.

SANTOS. Ubiraci Gonçalves. Livros didáticos: contribuição para aplicação no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena em instituições de ensino públicos e particulares. Revista África e Africanidades – Ano 3- n. 10. Agosto, 2010.

SOUZA. Cleonice de Fátima. A questão étnico-racial na sala de aula, uma década da Lei 10.639/03.

SOUZA, F. S. Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em www.ufmg.br. Acesso em 5 de novembro de 2019. VERGULINO, Ana Rosa. SILVA, Cleiton Sobral. SILVA, Débora Regina Machado Silva. Relações étnico-raciais no espaço escolar. Revista Interação.

DISFUNÇÃO FISIOLÓGICA DAS PESSOAS ACOMETIDAS DE DIABETES TIPO II

Denis Geraldes de Salles

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as questões relevantes de uma avaliação física para um indivíduo com diabetes tipo II, visando uma melhoria na introdução e na metodologia da avaliação e prescrição a serem aplicadas nestes indivíduos que procuram um ambiente profissional e seguro, onde possam obter uma melhora significante da sua qualidade de vida. Nesta pesquisa tenho como ponto principal discutir qual é a avalição física mais indicada e qual a prescrição de exercícios mais adequada a esses indivíduos.
Palavras-chave: Diabetes; Atividade Física; Exercício

1. Diabetes Mellitus Tipo 2

O diabetes mellitus (DM) é um grupo de doenças crônicas caracterizada por distúrbios metabólicos (American Diabetes *Association,* 2014). A DM é um conjunto de desordens metabólicos caracterizado pelo estado de hiperglicemia resultante de defeitos na secreção e/ou da insulina. Caracteriza-se pela presença de hiperglicemia crônica, frequentemente, acompanhada de dislipidemia, hipertensão arterial e disfunção endotelial.

Segundo a *ADA* (2005), existem 4 classificações de DM: tipo 1 ou insulino-dependente (DM1); tipo 2 ou não insulino-dependente (DM2); gestacional; e secundário a outras patologias.

Independente da classificação adotada, todas elas têm uma característica em comum que é a manutenção da glicemia em níveis acima do que é considerado normal para um individual saudável.

> O Diabetes Mellitus (DM) é uma doença endócrina caracterizada por um grupo de desordens metabólicas, incluindo elevada glicemia de jejum (hiperglicemia) e elevação das concentrações de glicose sanguínea pós-prandial, devido a uma menor sensibilidade insulínica em seus tecidos alvo e/ou por reduzida secreção de insulina. *AMERICAN DIABETES ASSOCIATION* (2005).

Para De Oliveira et al (2007) O DM tipo 2 é associado a fenótipos como o sedentarismo e a obesidade, e esses fenótipos interagem com alguns genes que podem ser responsáveis por uma maior susceptibilidade a essa patologia.

Alguns estudos defendem a ideia de que o diabetes mellitus 2 é desenvolvido através de comportamentos e geralmente acomete indivíduos acima dos 40 anos de idade, sedentários e com sobre peso.

1.1 Fatores de Riscos Diabetes tipo II

Os fatores de riscos associados a esta doença geralmente estão relacionados aos comportamentos social, profissional e alimentar, alguns dos comportamentos como o sedentarismo que é um dos colaboradores para que se desenvolva esta doença. Junto com ele uma série de eventos que são decorrentes de uma vida sedentária, e como refúgio de alguns destes eventos as pessoas recorrem para uma alimentação regada de alimentos com o índice glicêmico muito alto.

De acordo com Almeida et al (2009) o retardo para o início do tratamento do DM pode acarretar o desenvolvimento de doenças cardiovasculares, retinopatias, neuropatias autonômicas e periféricas, nefropatias, doença vascular periférica, aterosclerose, doença cerebrovascular, hipertensão, susceptibilidade a infecções e doenças periodontais.

O estilo de vida é um fator determinante para o desenvolvimento e equilíbrio da diabetes, o comportamento do indivíduo esboça diretamente em sua saúde.

Entre os fatores de risco sobrepeso é talvez o principal condutor para o desenvolvimento para o diabetes tipo II. A obesidade impacta de forma direta a vida do diabético. Ainda neste âmbito podemos considerar a gordura abdominal, o modo como a gordura é distribuída pelo corpo também é um fator determinante para um maior risco de resistência à insulina e diabetes tipo 2.

Indiscutivelmente encontramos a dieta como colaborador direto para a estabilidade da doença, exemplo, o consumo excessivo de carne vermelha, carnes processadas, calorias, doces e refrigerantes, está associada a um maior risco de desenvolvimento do diabetes tipo 2. Se for paciente tiver sobrepeso, o risco é ainda maior.

Esses são apenas alguns dos fatores que colabora para o surgimento e/ ou desenvolvimento da diabetes tipo II.

1.2 Avaliação Física para portadores Diabetes.

A prática do programa dos exercícios físicos tem seu início através da avaliação realizada pelo profissional de Educação física. No qual consiste em um conjunto de informação prestada pelo aluno , esta captação de dados pode ser realizada através de um questionário podendo conter informações mas superficiais ou aprofundadas do estilo de vida de quem venha irá realizar a práticas do exercício, porém é essencial e indispensável os dados da saúde do avaliado. A avaliação física é processo que identifica as condições físicas do indivíduo, suas possíveis limitações, assim como é uma ferramenta importante para verificar se os objetivos traçados para cada período de treinamento foram alcançados. Os dados coletados na avaliação física são fundamentais na elaboração do treinamento, seja para quem inicia ou para aquele que regularmente realiza exercícios físicos.

Para Monteiro (2009, p. 16), avaliação física:

> Consiste em um processo sistematizado e sistemático no que diz respeito à coleta de dados, ao tratamento destes dados e a análise de resultados. É o primeiro feedback e contato do aluno e seu professor, para que ele saiba como está toda a sua situação física naquele momento, ela fará um diagnóstico inicial do aluno, e todo o acompanhamento do aluno enquanto ele estiver fazendo suas atividades físicas para saber se ele está evoluindo e alcançando seus objetivos propostos no início da prescrição, buscando sempre a melhor estratégias e ergonomia para o alcance dos mesmos.

A avaliação física possui várias aplicabilidades, para informar os riscos associados à saúde dos indivíduos, estimar metas e objetivos a serem alcançados, e identificar o melhor tipo de exercício físico e dietas a serem realizadas.

No caso dos diabéticos a avaliação requer um cuidado especial, todas as informações são relevantes e devem ser consideradas com tal importância. Cabe ao profissional de Educação Física indicar esse aluno a realização de exames, entre eles recomenda – se que seja feita avaliação cardiológica para isquemia miocárdica e neuropatia autonômica cardíaca antes de qualquer prescrição de exercício. E através do atestado médico, comprovando que está apto a prática de exercícios, o profissional dar continuidade nas próximas etapas.

É indiscutível que avaliar seu aluno antes da prescrição de um treinamento físico possibilita maior progressão com relação aos objetivos que devem ser alcançados no decorrer de um programa de exercícios físicos.

1.3 Fatores Relevantes na prescrição do exercício para Diabéticos.

Como base na avaliação, o profissional de Educação física prescrevera os exercícios de maneira que atenda as necessidades do aluno dentro do que a saúde dele permita.

> A prática de exercícios físicos proporciona inúmeros benefícios para qualquer ser humano, visando qualidade de vida e bem-estar da

população em geral. Particularmente no DM tipo II, os exercícios possuem qualidades marcantes tanto na prevenção quanto no tratamento (CANCELLIÉRI, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade física é sempre um assunto bastante questionado quando se trata de pessoas com DM, por ser uma doença delicada e se não bem tratada pode ocasionar diversos outros problemas a saúde do indivíduo. É importante o Profissional de educação física passar orientações individuais, pois questões, tais como, o tipo de diabetes, idade do indivíduo, objetivos do programa de atividade física, presença de descompensação glicêmica, complicações crônicas e comorbidades, deve ser considerado de extrema importância.

Segundo DINIZ (2001) que, tão importante quanto à conscientização do próprio diabético é "a conscientização dos profissionais da área de saúde acerca da realidade do diabetes como um problema de saúde individual e coletiva. Daí a necessidade da educação para o autocuidado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. S; BÁGGIO, T. V; JUNIOR, C. A. S;ASSUMPÇÃO, C. O**. Efeito do Treinamento de Força em Portadores de Diabetes Mellitus Tipo 2**. Revista brasileira de prescrição e fisiologia do exercício, v. 8, n. 47, p. 527-535, 2014.

American Diabetes Association. Diabetes Care 2005; 28: S37-S42.

ARSA, Gisela et al. Diabetes Mellitus tipo 2: Aspectos fisiológicos, genéticos e formas de exercício físico para seu controle. **Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum**, v. 11, n. 1, p. 103-11, 2009.

CIOLAC, Emmanuel Gomes; GUIMARÃES, Guilherme Veiga. Exercício físico e síndrome metabólica. **Rev bras med esporte**, v. 10, n. 4, p. 319-24, 2004.

ALMEIDA, Sandro Soares et al. Diabetes Mellitus tipo 2: Aspectos fisiológicos, genéticos e formas de exercício físico para seu controle. **Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum**, v. 11, n. 1, p. 103-111, 2009.

DOS SANTOS, Jocimara Ribeiro; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Adolescentes com diabetes mellitus tipo 1. Seu cotidiano enfrentamento da doença. **Psicologia: Reflexão e critica**, v. 16, n. 2, p. 411-425, 2003.

Bicudo, S. D. S. (1997). Diabetes mellitus Tipo II e suporte social familiar: Suas relações com o controle da doença. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES.

BALDA, C. A.; PACHECO-SILVA, Alvaro. Aspectos imunológicos do diabetes melito tipo 1. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 45, n. 2, p. 175-180, 1999.

DE OLIVEIRA, Edilamar Menezes; ALVES, Guilherme Barreto; BARAUNA, Valério Garrone. **Sistema renina-angiotensina: interação gene–exercício. 2003.**

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Tratado de fisiologia médica**. 11.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

.

American Diabetes Association. Clinical practice recomendations. *Diabetes Care* 1999;22 Suppl:66.

American Diabetes Association. Atualização: padrões e recomendações: patologias associadas. *Diabetes Clin* 2000; 4:118-36.

Luciano E, Bessa Lima F. Metabolismo de ratos diabéticos treinados submetidos ao jejum e ao exercício agudo. **Rev Cienc Biomed** 1997; 18:47-60.

Ministério da Saúde. Consenso brasileiro sobre diabetes- diagnóstico e classificação do diabetes mellitus e tratamento do diabetes mellitus tipo 2: recomendações da Sociedade Brasileira de Diabetes. Brasília (DF); 2000.

Zinker BA. Nutrition and exercise in individuals with diabetes. **Clin Sports Med** 1999;10(3):585-606.

SILVA, Carlos A. da et al. Efeito benéfico do exercício físico no controle metabólico do diabetes mellitus tipo 2 à curto prazo. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, 2002.

SILVA, Carlos A. da et al. Efeito benéfico do exercício físico no controle metabólico do diabetes mellitus tipo 2 à curto prazo. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, 2002.

SILVERTHORN, Dee U. **Fisiologia Humana:** uma abordagem integrada**.** 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Sociedade Brasileira de Diabetes (1999). Consenso, detecção e tratamento das complicações crônicas do Diabetes Mellitus. Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabolismo 43, 7-13

VASCONCELLOS EG. O modelo Psiconeuroendocrinológico de stress. In: Seger L. **Psicologia e odontologia - uma abordagem integradora***.* 2º ed. São Paulo: Santos; 1992. p. 25-35.

A ALFABETIZAÇÃO E OS SEUS DESAFIOS

Jaqueline Silva Almeida Jordão

RESUMO

O estudo justifica-se mediante a necessidade do aluno que apresenta dificuldades no processo de alfabetização possuir respaldo adequado visando suporte para a sua aprendizagem e desenvolvimento pleno. Por compreender que a alfabetização representao conhecimento que conecta o aluno com o mundo, é preciso que este tenha os estímulos adequados e profissionais capazes de auxiliarem no curso de aprendizagem, seja prevenindo possíveis dificuldades, auxiliando na perspectiva inclusiva quando há problemas orgânicos ou até mesmo utilizando de métodos de ensino que potencializem a aquisição dos conhecimentos necessários para tal, de forma que independentemente da causa que gera a dificuldade, o aluno encontre a base necessária para se desenvolver plenamente e o Psicopedagogo representa o profissional capacitado por olhar o desenvolvimento humano na perspectiva integral.

Palavras Chave: Psicopedagogia. Alfabetização. Aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem é um processo pelo qual o ser humano passa em sua vida por meio da integração e adaptação com o meio em que vive. Porém, muitas pessoas se encontram comprometidas com o aprendizado por causas e graus diversificados. As dificuldades apresentadas podem estar relacionadas ao ambiente não favorável e não equilibrado para o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos.

> A aprendizagem é um fenômeno complexo que envolve a aquisição de competências, habilidades e processo a partir de observações, estímulos, experimentações, raciocínio, construção, entre outros. Neste contexto, é tido como complexo porque não há um processo padrão, já que cada

> indivíduo assimila e constrói os seus conhecimentos e valores a partir de fatores biológicos e ambientais (CARVALHO, 2005, p. 16).

Para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, estas dificuldades devem ser diagnosticadas, minimizadas ou até erradicadas por meio de estratégias e metodologias adequadas, pois uma vez que há o conhecimento e compreensão das características do aluno, são desenvolvidas atividades que auxiliam no seu desenvolvimento e superação dos obstáculos.

> As dificuldades de aprendizagem estão ligadas a vários fatores, que se manifestam de forma diferente em cada criança. Estas dificuldades podem ter relação com aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, familiares, sociais, pedagógicos, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa estima, entre outros. Cada aspecto tem sua particularidade, porém interligados podem levar a criança ao fracasso escolar aprendizagem (CIASCA, 2005, p. 25).

A alfabetização, por sua vez, é um processo imprescindível para o desenvolvimento de qualquer criança, ou seja, não é somente para saber ler e escrever. Ela é um instrumento para a comunicação, integração e entendimento para com a sociedade. Porém, muitas crianças não conseguem completar este processo devido às dificuldades apresentadas.

Seguindo a visão interacionista, em que o homem está em constante construção e interagindo com o meio, a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos, ou seja, interagir entre si para a construção do conhecimento seja viável (GOLBERT, 2011).

Para Carvalho (2005) a alfabetização, nada mais é do que a transformação da decodificação (sinais gráficos) ou da codificação (sons da fala gráfica), para assim a criança conseguir construir hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Porém, somente com o aprendizado da leitura e escrita a criança não consegue utilizar em situações sociais, cotidianas. Para isto, o letramento deve fazer parte da alfabetização para auxiliarna aprendizagem do aluno.

> A alfabetização é caracterizada como um processo de aquisição do código linguístico, ou seja, por meio deste processo, o aluno adquire um conjunto de técnicas para utilizar a linguagem. E para isso, o professor trabalhar a ação de decodificar o alfabeto, auxiliando os alunos na representação do som e simbologia gráfica (CARVALHO, 2005, p. 13).

Trata-se de um processo diversificado, por possuir diferentes métodos para que ocorra, e está sempre na busca do melhor para a educação, dentre estes processos estãoos métodos sintéticos e os globais. No método sintético o aprendiz cria uma relação entre o som e a escrita e o aprendizado se dá letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra, o que descontextualiza sua escrita e leitura. Já o método global é o contrário do sintético, o aprendiz compreende o sentido de um texto, de forma globalizada (o conjunto, o todo), para depois aprender as sílabas, por exemplo. (CARVALHO, 2005; SEBRA E DIAS, 2011).

Porém, cada um destes processos possui métodos diferentes para a aprendizagemdo alfabetizando. O método sintético, pode se dar por meio da soletração, soletra-se cada letra e realiza a junção da consoante e vogal para decodificar a palavra, considerado repetitivo; do fônico, reconhece o som das letras, consoante mais vogal, pronunciando a sílaba; ou do silábico, diferente do fônico a criança tem conhecimento primeiro da sílaba para formar a palavra (CARVALHO, 2005; SEBRA E DIAS, 2011).

> -Método rápido e antigo de alfabetização; uma correspondência entre osom e grafia, oral e escrita.
>
> -Aprendizagem ocorre por meio de letra por letra e sílaba por sílaba epalavra por palavra.
>
> -O indivíduo é capaz de perceber os símbolos gráficos de uma forma geral.
>
> -Dificuldades de compreender e criar textos, a leitura dura pouco(CAPELLINI, 2011, p. 11).

Já os métodos globais são iniciados com leituras de texto para familiarizar-se com palavras e depois as sílabas, método trabalhoso para os educadores; ou ideovisual, apresentado o desenho, o aprendiz relaciona este com a palavra; ou palavração, aprendizado das letras por meio de

uma palavra retirada de um texto, que separada em sílabas formam as palavras; ou sentenciarão, frases divididas em palavras e por fim em sílabas (CARVALHO, 2005; SEBRA E DIAS, 2011).

Independentemente do método para a alfabetização, o educador deve tomar consciência, qualquer 'deslize' marcará o aprendiz por toda sua vida, refletindo a dificuldade para com a leitura e escrita, para não tornar o processo um ato mecânico e sim a construção do aprendizado.

> [...] é necessário que o educador reconheça na criança características individuais de sua aprendizagem, assumindo desafios de criar metodologias eficientes, no sentido de acolher cada uma delas, respeitando e entendendo sua individualidade; sendo necessário que se investigue, compreenda e se discuta como esta criança pode aprender adequadamente (SEBRA E DIAS, 2011, p. 43).

No momento em que o professor passa a conhecer as principais características do perfil de aprendizagem do seu aluno, ele conseguirá entender que algo está errado, e assim poderá empenhar-se a buscar soluções para reparar tais dificuldades, sendo no espaço escolar ou não.

Sendo as dificuldades de aprendizagem, resultantes de causas emocionais e orgânicos, esta não pode ser associada à desorganização ou preguiça do aluno, emcertas ocasiões consideradas pelos professores ao se encontrarem com crianças nesta situação. Vale ressaltar que, algumas vezes, a preguiça e a desorganização são resultados decorrentes destes fatores e não a causa (GOLBERT, 2001).

Neste ponto de vista é preciso um trabalho em conjunto, na qual todos os envolvidos pretendam buscar melhores soluções para o problema, visando sempre preservar a integridade e os direitos da criança.

Entretanto, não é a todo o momento que as dificuldades que ocorrem nas salas de aula têm que ser vistas de modo negativo. O professor pode beneficiar-se dos diferentes níveis de aprendizagem de seus alunos e sugerir aos mesmos, situações que os estimulem e assim atingir diferentes alunos em diversos momentos (GOLBERT, 2001).

Cada criança tem uma forma e um período de aprender. Nos dias de hoje as salas diversificadas por natureza, tendem a ter crianças em

diferentes níveis de aprendizagem, estimulando o trabalho do professor, que precisa de diferentes recursos para alcançar pedagogicamente a todos os alunos, até mesmo os que apresentam problemas de aprendizagem.

> As dificuldades de aprendizagem tem sido uma área obscura situada entre a normalidade e a defectologia. Nas escolas, é comum os professores encaminharem ou sugerirem um acompanhamento especial para os problemas dos estudantes sem, contudo, procederem a uma avaliação e intervenção adequadas (FONSECA, 2005, p. 17).

Compreende-se que o professor não tem o papel de distinguir um problema de dificuldades de aprendizagem, mas faz parte de sua rotina desconfiar que alguma coisa não esteja indo bem com a aprendizagem de seu aluno e buscar maneiras de ajudá-lo, conduzindo este aluno para uma investigação, pois este aluno vai apresentar sinais de que algo não está bem em relação à sua aprendizagem. E é neste momento que entra a mediação entre docente e especialista se faz necessária, para que o aluno seja estimulado e tenha todas as bases para o seu desenvolvimento integral (CAPELLINI, 2011).

Ao constatar que alguns alunos precisam de atenção especial, é preciso que estes sejam encaminhados para profissionais capazes de gerar um possível diagnóstico, de acordo com Capellini (2011) e até mesmo oferecer mais detalhes sobre como a criança assimila conhecimento.

Embora seja um grande desafio para o professor, em uma sala numerosa, conseguir notar as peculiaridades dos seus educandos, é preciso conhecer o perfil de aprendizagem de cada um para desenvolver estratégias que auxiliem na superação de suas dificuldades, bem como no desenvolvimento das suas potencialidades.

> Mais que estar preparada para ajudar quem apresenta dificuldades de aprendizagem é preciso querer ajudar. Percebe-se que à cada dia temos encontrado ensinantes dispostos a entender o que está acontecendo e disponíveis para solucionar as dificuldades apresentadas. Estar preparada é uma expressão complexa e dificilmente se alcança quando não se acredita ser capaz de fazer o que

> precisa ser feito. Portanto, acredita-se que nos preparamos na medida em que enfrentamos as situações que surgem, buscando, claro, a teoria que nos possibilita a compreensão e simultaneamente a ação que nos leva à efetiva ação (CIASCA, 2005,p.22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale ressaltar que ao pensar no processo de alfabetização, existem dificuldades que são provenientes de transtornos e deficiências, que possuem causas orgânicas, e tantas outras que conferem apenas à um curso diferenciado de aprendizagem. Contudo, tanto na perspectiva pedagógica, quanto psicopedagógica, deve-se trabalhar com estratégias que foque mais no desenvolvimento das potencialidades do educando do que nas limitações precisamente, pois a partir do momento em que se desenvolve um amplo olhar sob o aluno, naturalmente as suas dificuldades são minimizadas devido aos estímulos direcionados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. São

Paulo, 2017 ALVES, F. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção.

Rio de Janeiro: Wak, 2012.BARBOSA, J. **Psicopedagogia.** 1.ed.

Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre:Artes Médicas Sul, 2000.

BRITO, T.A. Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança. 2.ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAPELLINI, S. Intervenção precoce em alunos com dislexia. Revista CEFAC, São Paulo,2011.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ.Vozes, 2005.

CIASCA, S.M. **Distúrbio de aprendizagem**: uma questão de nomenclatura. Rio deJaneiro, 2005.

COSTA, M.M. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2017.

CORDEIRO, L. **Teoria e Prática da Pedagogia Clínica.** Rio de Janeiro: WAK Editora,2013.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: ARTMED Editora,2005.

GOLBERT, C. **Dificuldades de aprendizagem na etapa de latência**. PublicaçãoCEAPIA, Porto Alegre, 2011.

JOLY, I.. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança esuas relações com a música. São Paulo: Moderna, 2003.

KISHIMOTO, T.M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage LearmingEditores,1998.

PORTO. O. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** PortoAlegre: Artemed, 2007.

SEBRA, A.G ; DIAS, N.M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista de psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n.87, 2011.

WEISS, M. **A Intervenção Psicopedagógica nas Dificuldades de AprendizagemEscolar.** Rio de Janeiro: Editora WAK, 2015.

O BRINCAR E A BRINCADEIRA

José Roberto da Silva[1]

RESUMO

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança em sua formação. Brincar é comunicação e expressão, ato instintivo e voluntário. Segundo KISHIMOTO (1997), “brincar é uma necessidade básica e um direito das crianças, é comunicação e expressão, amplia no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social”. Vale ressaltar que desde os tempos mais remotos o ato de brincar sempre esteve presente em qualquer povo, sendo indispensável à saúde física, emocional e intelectual do indivíduo.

Palavras – chave: Educação Infantil, Brincar, Brincadeiras.

Brincar é a ludicidade do aprender. De acordo com WAJSKOP (2005, p. 26), “A brincadeira dever ser vista como um princípio que contribui para o exercício da cidadania, ou seja, a criança deve ter o direito de brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. SANTOS (1999), explica que o brincar pode ser visto sob vários pontos de vista:

- do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade; a emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto a razão;
- do ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como uma forma mais pura de inserção da criança na sociedade; brincando, a criança assimila crenças, costumes, regras e hábitos do meio em que vive;

[1] Pós graduando em 2019 pela Universidade Campos Sales, trabalha com turmas de Ensino Fundamental I e II na Rede Municipal de Educação desde 2010 e na EMEF Presidente João Pinheiro desde 2017 - beto468@gmail.com

- do ponto de vista psicológico, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento;
- do ponto de vista da criatividade, tanto o ator de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do “eu”; é no brincar que podemos ser criativos e é no criar que brincamos com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial;
- do ponto de vista pedagógico, o brincar tem se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender.

A partir dessas colocações sobre o brincar, podemos perceber que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano, especialmente na vida das crianças. Assim, podemos realmente afirmar que brincar é viver, pois a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo. Por meio da psicologia, temos conhecimento de que, além de ser genético, o brincar é fundamental para o desenvolvimento psicossocial equilibrado do ser humano. Por intermédio da relação com o brinquedo a criança desenvolve a afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio e o entendimento do mundo. É importante destacar que toda criança tem o direito de brincar, é nessa hora que ela aprende a respeitar os colegas, as regras e o mais importante ela aprende a socializar. Através das brincadeiras a criança expressa emoções como raiva, carinho, ansiedade, medo, além de gastar energia. Brincando ela cria movimentos e ritmos, apropria-se de seu conhecimento corporal de acordo com o meio em que vive. A Educação Infantil – que recebe crianças com idades entre 2 e 5 anos - é uma das fases essenciais para a aprendizagem, nessa etapa o indivíduo começa a apresentar suas competências, capacidades e habilidades para que interaja socialmente. Para a criança pequena brincar é fundamental para o seu desenvolvimento e para a aprendizagem, pois, ao mesmo tempo ela se diverte e tem uma postura de seriedade. A brincadeira é para a criança um espaço de investigação e construção de conhecimento sobre si e sobre o mundo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a Educação Infantil tem como objetivo inserir a criança no mundo atual, buscando sensibilidade, solidariedade e autonomia, que são elementos que vão ajudar em seu desenvolvimento. A criança se desenvolve através da interação social, estabelecendo uma experiência sócio-

histórica dos adultos por ele criada. Portanto, a brincadeira é uma atividade humana, na qual as crianças assimilam e recriam a experiência sócio-cultural, estabelecendo o vínculo com a função pedagógica na Educação Infantil. Para Vygotsky (1988),

> "a brincadeira é uma atividade específica da infância em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos, as brincadeiras que são oferecidas devem estar de acordo com o seu desenvolvimento, sendo que o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem organiza os materiais, a sala e participa das brincadeiras".

Brincando, a criança desenvolve sua inteligência e sua sensibilidade. A qualidade de oportunidades oferecida à criança por meio de brincadeiras e brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. No lúdico, manifestam-se suas potencialidades, e ao observá-las, podemos enriquecer sua aprendizagem, fornecendo por meio dos brinquedos, os nutrientes necessários ao seu desenvolvimento.

1. O BRINCAR

O brincar é essencial para o desenvolvimento do ser humano, a brincadeira é uma atividade que auxilia na formação físico, emocional e intelectual da criança, desempenhando um papel fundamental no futuro adulto. Para SILVIA ZATZ (2006, p.14), brincando a criança aprende a se relacional, a compartilhar, se comunicar e expressar suas ideias e sentimentos. Ela descobre o prazer de cantar, dançar, desenhar, representar, desenvolver o raciocínio, sua linguagem e criatividade. Vale ressaltar que o lúdico está presente no cotidiano da criança como um aprendizado para a vida toda e o faz-de-conta desempenha papel fundamental em sua formação. A assimilação do imaginário com o real é um meio de autoexpressão, pois à medida que a criança brinca, ela cria novas cenas e imita situações reais por ela vivenciadas. As crianças são sementes que precisam ser cultivadas, cuidando de sua alimentação, educação e de seu desenvolvimento como um todo, é nesse contexto que a brincadeira e o brinquedo desempenham papéis fundamentais na formação da criança.

2. O BRINQUEDO

A relação da criança com os brinquedos tem seu início logo após o seu nascimento, ao receber seu primeiro brinquedo, que irá se constituir sua primeira experiência de aprender a brincar, pois o brinquedo faz parte do universo da criança, o qual ela constrói e reconstrói incessantemente. Para KISHIMOTO (1994), o brinquedo é como um “objeto”, suporte da brincadeira, representado por objetos simples como, piões, bonecas, carrinhos, etc. Para a criança não importa a origem do brinquedo, pode ser um brinquedo industrializado ou não industrializado. Todos nós, lá no fundo do nosso ser temos uma lembrança de um brinquedo querido, inseparável, bonito. Esse brinquedo fazia realmente parte do nosso mundo. Não importa que fosse muito simples ou feito de pano. Era parte do nosso mundo e com ele nos transportávamos para o mundo da imaginação, onde tudo ganhava vida no nosso faz de conta. O amigo imaginário de uma criança pode se tornar muito real para ela. O brinquedo, antes de ser um entretenimento, é uma oportunidade de desenvolvimento. Por meio do brinquedo a criança desenvolve sua linguagem, testa seus limites, experimenta e extravasa seus medos, e antes de tudo estimula sua curiosidade e autoconfiança. Os móbiles musicais, os chocalhos e os mordedores, estimulam nos primeiros meses a percepção sensorial no bebê. A afetividade se desenvolve um pouco mais adiante, por meio das bonecas e bonecos. O trabalho de coordenação motora e desafios vêm por meio dos blocos de montar e encaixar. A imaginação é aguçada quando a criança se depara com miniaturas de objetos de adultos, que vão ajudá-la a dramatizar, representar cenas do cotidiano, como cozinhar, dar banho na boneca etc.

3. O BRINCAR NA ESCOLA

As crianças vão cada vez mais cedo para a escola, acelerando o processo de transformação em adultos, como se isso fosse uma exigência da sociedade em que vivemos. O brincar desenvolve várias habilidades das crianças, como o raciocínio lógico, expressão corporal, afetividade, entre outros. Mas, mesmo

sendo uma atividade de extrema importância, a brincadeira é colocada de lado na Educação Fundamental e utilizada somente quando muito necessário. Dessa forma o processo de aprendizado que deveria ser interessante, passa a ser maçante, comprometendo a espontaneidade e reduzindo a vontade de aprender da criança. Sob o olhar de um educador atencioso, as brincadeiras infantis revelam um conteúdo riquíssimo, que pode ser usado para estimular o aprendizado. A sabedoria do educador consiste em organizar o trabalho corporal com jogos e brincadeiras. O jogo, o brinquedo e a brincadeira são amplamente analisados e estudados na Pedagogia, tendo em vista as possibilidades práticas de sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. É no brincar que a criança constrói significados para a assimilação dos papéis sociais e a compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, bem como para a construção do conhecimento. A criança na idade escolar tem muita energia para gastar. É a idade da interação social e dos amigos, nessa fase ela consegue entender e respeitar regras de jogos coletivos, aguardar a sua vez de jogar, ela aprende que nos jogos todos podem ganhar ou perder. Adotar as perspectivas das crianças quanto ao descompromisso com o futuro, o prazer de participar de atividades de forma espontânea, faz com que elas percebam as diferentes representações simbólicas que surgem durante as brincadeiras. Para COMÊNIO (1952-1670), a prática escolar deveria imitar os processos da natureza. Nas relações entre professor e aluno, seriam consideradas as possibilidades e os interesses da criança. O professor passaria a ser visto como um profissional, não um missionário e seria bem remunerado por isso. O processo de convivência professor-aluno não é somente um ato de transmissão de conhecimento é uma união de trabalhos manuais com objetos concretos e teóricos.

4. O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Na antiguidade a atividade lúdica era desenvolvida por todas as pessoas, tanto crianças como adultos. Mas já nessa época filósofos como Platão e Aristóteles começaram a cogitar a ideia de associar estudo com prazer. Hoje a recreação vem sendo discutida por educadores e pesquisadores, que ressaltam a

importância do brincar acontecer de forma espontânea, sem associação à ideia de prêmio ou castigo.

Platão (420 a.C) apud Friedmann (2006) tinha a visão do brincar mais voltada para a aprendizagem e para o social. Ele ressaltava a importância de se aprender brincando em oposição à utilização da violência e repressão. Já na Antiguidade professores das mais diferentes áreas, como e Linguagem, usavam o “jogo didático” determinado pela importância da educação sensorial. Os doces e guloseimas tinham formas de letras e números, e eram utilizados dados para o ensino das crianças. Um dos principais meios de promover a coletividade e laços de união eram os jogos, brinquedos e brincadeiras, que sem distinção de classe social ou idade eram comuns, já a partir da Idade Média. Não havia separação de brinquedos de menino ou menina, ambos brincavam com bola, cata-vento, pião, cavalo de pau ou boneca, por exemplo. Hoje a sociedade e as pessoas mudaram, estamos no mundo da tecnologia, dos videogames, computadores, celulares, Internet, redes sociais, TV a cabo, Netflix e pais trabalhando fora para consumirem sempre mais. As crianças muitas vezes são deixadas de lado e as brincadeiras envolvem lutas e guerras. Infelizmente, as culturas de povos, brincadeiras de roda, cantigas, estão deixando de fazer parte da sociedade comum. As atividades lúdicas perderam espaço no cotidiano das crianças, portanto, fica a critério dos educadores o resgate desse costume tão importante que também é uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo PIAGET (1968) “apesar dos conceitos proféticos dos grandes educadores: a pedagogia tradicional sempre considerou um jogo como uma espécie de alteração mental ou, pelo menos, como uma pseudo-atividade, sem significação funcional e mesmo nociva às crianças, que ele desvia de seus deveres”. A existência de jogos com regras já é um argumento suficiente para contradizer a ideia de que educação séria não pode obter a conduta lúdica. Os jogos simbólicos, ficção ou imaginação, são também formas de ordenar a realidade, embora de modo subjetivo, isto é, de acordo com os desejos, anseios e interesses da criança. A ludicidade pode estar inserida na mais

profunda seriedade, o ato de brincar exige concentração e disciplina, da mesma forma que as aulas teóricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar jogos e brincadeiras, como qualquer atividade pedagógica, requer uma organização prévia e reavaliação constante, definir o objetivo ou finalidade da utilização do jogo é fundamental para direcionar o trabalho e dar significado às atividades e conectar com outras áreas disciplinares. Segundo SILVIA ZATZ, (2006, p. 73), uma das melhores maneiras de preparar a criança para o futuro é estimular o desenvolvimento de sua criatividade. Assim ela poderá lidar melhor com as dificuldades e encontrar alternativas e soluções novas para os problemas que surgirem, independentemente do seu campo de ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos. 11ª Ed. São Paulo, Loyola, 2003.

CORREIA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 91, jul/2003.

GRANDES PENSADORES, Revista Escola, Ed. Especial, n. 19, junho/2008.

GROS, Begoña. Os jogos digitais e a responsabilidade mediática. 2003. Disponível em:http://www.aprendaejoguecomaea.com. Acesso em 20 de abril de 2010.

KISHIMOTO, Tizuco Mochida, Jogo, brinquedo, brincadeira e educação (2ª Ed., São Paulo, Ed. Cortez, 2005).

KISHIMOTO, Tizuco Mochida, O jogo e a educação infantil, São Paulo, Ed. Cortez, 1994.

KRAMER, Sônia. A política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. (São Paulo, Cortez, 2001, p. 19).

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Instituições Pré-escolares Assistencialistas no Brasil (1889-1822). Cadernos de Pesquisas, são Paulo, n. 78, p. 18-21, ago. 1991.

KVYGO, TSKY, Lev A formação Social da Mente, (São Paulo, Martins Fontes, 1988).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 92-95.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTERDBR On-line. Campinas, n. 33, p. 78-86, mar. 2009.

PIAGET, Jean Willian Fritz, Pedagogia do Brincar, 1971.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1988.

WAJSKOP, Gisela; ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999. 2. Ed. Ver e atual. p.10.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na pré-escola. São Paulo, Cortez, 2005.

ZATZ, Silvia. Brinca comigo! Tudo sobre o brincar e o brinquedo. São Paulo, Marco Zero, 2006.

http://www.nepiec.com.br/legislacao/rcbec006_10.pdf, acesso em 28 de fevereiro de 2018, às 11:20.

http://pedagogia.tripod.com/infantil/novaldb.htm acesso em 28 de fevereiro de 2018, às 10:44.

www.portaldomec.gov.br (vol. 1 p. 27), acesso em 27 de fevereiro de 2018, às 17:31.

http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm acesso em 28 de fevereiro de 2018 às 09:17.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL

Luiz Ricardo Costa

RESUMO

A arte é a contemplação: é o prazer do espírito que penetra a natureza e descobre que ela também tem uma alma. “É a missão mais sublime do homem, pois é o exercício do pensamento que busca compreender o universo, e fazer com que os outros o compreendam.” A frase do grande artista August Rodin, além de bela, traz uma definição sobre arte que demonstra o quanto é inegável sua importância social e na mesma proporção o quanto seria irrelevante se este trabalho se propusesse a apresentar uma defesa para o uso da arte como instrumento pedagógico para apresentação e aquisição do conhecimento.

Palavras-chave: Arte; Educação; Ensino das artes.

Segundo Fayga:

> Através do livre acesso à informações sobre os acontecimentos atuais e com a grande variedade de materiais e processamentos modernos que existem agora, nosso conhecimento inteligente e todo o nosso ser sensível é estimulado de mil maneiras, devendo se enriquecer e desenvolver nesse processo. Também no campo didático há uma participação crescente. Aumentando o número de escolas de arte e de exposições, faz-se o possível para estar em dia com os rumos da criação artística, além de se oferecerem oportunidades mais democráticas de ensino artístico para uma população maior. (Pág. 342).

No entanto, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde meados do século XIX a discussão sobre como deve ser o ensino de artes no Brasil vem se desenrolando até chegar aos padrões atuais que estão definidos nas Leis de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB, 9.394/96).

Pode-se considerar que o caminho trilhado para que a arte seja visto como um conteúdo importante, passível de ser ensinado é neste início de

século, no entanto, não foi simples nem pacífico, sendo formadas por discussões, pesquisas, passeatas, visões e revisões. Assim sendo, conforme já demonstrado, afirmar a relevância da arte seria afirmar o que já é entendido como ponto pacífico entre professores, pesquisadores, legisladores e a sociedade em geral que produz e 'consome' arte.

Segundo o Redefor, curso de aperfeiçoamento para os professores de arte da Rede Estadual de Ensino, o primeiro modelo de ensino de Artes, ou educação artística, como até pouco tempo era denominado, que houve no Brasil foi o fazer em oficinas com a supervisão o Mestre, assim foi que o Barroco tornou-se o primeiro produto cultural de origem erudita, no entanto a primeira institucionalização do ensino de Artes foi a Missão Francesa (1816).

Já no século seguinte, os liberais introduziram o desenho na educação artística como uma postura anti-elitista e também, como preparação de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias, como já acontecia nos Estados Unidos da América, esse movimento é considerado marcante porque ainda até recentemente resquícios de sés traços e ideais podem ser percebidos em livros didáticos e no ideário educacional (pág. 5)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (Pág. 23), ao se observar o desenvolvimento do ensino de artes no Brasil, deve-se fazê-lo levando-se em conta os aspectos políticos educacionais, e os enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos, para também formar-se uma melhor concepção de como este conjunto fatores pode ter influenciado o momento atual.

Ainda segundo os PCN's desde meados do século XIX há registros de matérias de caráter artístico na educação pública brasileira, mas foi nas primeiras décadas do século XX que ela recebeu uma visão humanista e cientificista, com características tão marcantes que permanecem até hoje sendo de alguma forma, ainda utilizadas pelos professores de Arte.

A reprodução de modelos, a visão utilitarista e imediatista da arte, foram as principais características da arte até metade do século XX no Brasil, nessa época também as disciplinas Desenho, Trabalho Manuais,

Música e Canto Orfeônico fazem parte dos programas curriculares das escolas primárias e secundárias.

A partir da década de 60, do século XX, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, o período de 1920 a 1970 também foi marcado pelas experiências modernistas que se iniciaram a partir de 1922 e pelas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram o período como a psicologia cognitiva, gestalt e os movimentos filosóficos que embasaram a chamada Nova Escola, estes fatos mudaram o enfoque do ensino de reprodutivos, para auto expressivos, valorizando a criação dos alunos.

Vale enfatizar-se que a partir dos anos 20 até os dias atuais, as artes também são ensinadas fora do espaço escolar como em Conservatórios Musicais e Dramáticos, as Escolas de Música, as Escolinhas de Arte, nos movimentos culturais e em revistas como exemplos de revistas importantes dentro de seus contextos históricos, pode-se citar a Klaxon, que circulou em São Paulo de 15 de maio de 1922 a janeiro de 192, criada com o objetivo de divulgar o movimento modernista e posteriormente utilizado como registro histórico devido à proporção que o Movimento teve e a Revista Ariel, que circulou entre 1923 e 1924, escrita pelo próprio Mário de Andrade, com o objetivo de difundir cultura por meio da música.

Assim como o surgimento de museus de Arte moderna e contemporânea, os movimentos dos teatros de Arena e Oficina; entre os anos 60 e 70 a escola começa a trazer para dentro dela todo esse movimento artístico que ocorre fora dela, dessa forma, são realizados os festivais da canção, de experiências teatrais e a influência da estética modernista que altera o ensino das Artes na escola, fatos estes que foram bem aceitos pela sociedade em geral.

Em 1971, pela nova LDB, mais um avanço ocorre porque a arte passa a ser incluída no currículo escolar como Educação Artística, mas é considerada somente como ‘atividade educativa’ e não disciplina.

Este considerado avanço trouxe consigo outro problema que é de certa forma enfrentado até os dias atuais, a Polivalência, ao ser inserida

como parte do currículo escolar, as artes passaram a ser ensinadas por professores de artes antigos ou os recém saídos das faculdades de Educação Artística, mas devido ao novo currículo, se viram obrigados a ensinar as várias linguagens das Artes como Música, Teatro, Artes Plásticas e Dança, e muitos professores não estavam habilitados e menos ainda preparados para ensinar esta vasta gama de linguagens.

Iludidos por acreditar que seria possível assimilar e integrar as várias modalidades artísticas configurou-se a formação do professor polivalente em arte, essa tendência gerou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte, esta diminuição por sua vez, reduziu as linguagens artísticas a meras propostas de atividades que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. (PCN, pág. 27).

A partir dos anos 80, um movimento denominado arte educação, permitiu que se ampliassem as discussões sobre estes e outros problemas além de apresentarem novas ideias, a valorização e o aprimoramento do professor, aliados às pesquisas e grupos de pós-graduação que fizeram surgir novas concepções que com início na promulgação da nova Constituição de 1988, foram validades na LDB de 20 de dezembro de 1996.

Assim sendo “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, conforme passou a figurar no artigo 26, parágrafo 2º da Lei nº 9.394/96, a LDB.

A arte chega neste início de século, mobilizando diferentes correntes curriculares, ressaltando tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os processos de aprendizagem dos alunos, as propostas que mais se destacam estabelecem relações entre a educação estética e artística dos alunos, postula-se segundo Barbosa a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados.

Ao recuperar, mesmo que brevemente, a história do ensino de Arte no Brasil, pode-se observar a integração de diferentes orientações quanto às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, mas,

principalmente, quanto às políticas educacionais e os enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os "dons artísticos", os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte.

Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele "transmitir" aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. (PCN, pág. 32)

A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte; ou seja, todas as orientações e conhecimentos visavam uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho.

As atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor.

Em Música, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. Esse projeto constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País. O Canto Orfeônico difundia ideias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então.

Entre outras questões, o projeto Villa-Lobos esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de

música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação. Depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente à partir de meados da década de 60.

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

As aulas de Desenho e Artes Plásticas assumem concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de artes plásticas mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na autoexpressão dos alunos. (PCN, pág. 36)

Os professores da época estudam as novas teorias sobre o ensino de Arte divulgadas no Brasil e no exterior, as quais favorecem o rompimento com a rigidez estética, marcadamente reprodutivista da escola tradicional.

Com a Educação Musical, incorporaram-se nas escolas também os novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa. Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um outro enfoque, quando a música pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar.

No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, faixa de tempo concomitante àquela em que se assistiu a várias tentativas de se trabalhar a

arte também fora das escolas, vive-se o crescimento de movimentos culturais, anunciando a modernidade e vanguardas. Foi marcante para a caracterização de um pensamento modernista a “Semana de Arte Moderna de São Paulo”, em 1922, na qual estiveram envolvidos artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, poesia, dança, etc.

Em artes plásticas, acompanhou-se uma abertura crescente para as novas expressões e o surgimento dos museus de arte moderna e contemporânea em todo o País. A encenação do “Vestido de Noiva” (1943), de Nelson Rodrigues, introduz o teatro brasileiro na modernidade.

Em música, o Brasil viveu um progresso excepcional, tanto na criação musical erudita, como na popular. Na área popular, traça-se a linha poderosa que vem de Pixinguinha e Noel Rosa e chega, hoje, ao movimentado intercâmbio internacional de músicos, ritmos, sonoridades, técnicas, composição, etc., passando pelo momento de maior penetração da música nacional na cultura mundial, com a Bossa Nova.

Em fins dos anos 60 e na década de 70 nota-se uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes.

Esses momentos de aproximação — que já se anunciaram quando algumas idéias e a estética modernista influenciou o ensino de Arte — são importantes, pois sugerem um caminho integrado à realidade artística brasileira, considerada mundialmente original e rica.

Mas o lugar da arte na hierarquia das disciplinas escolares corresponde a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento.

Até os anos 60, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área (artistas e estudiosos de cursos de belas-artes, de conservatórios, etc.) poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música. Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo

escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina. (PCN, pág. 39)

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas).

Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: “... não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem
contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. A Educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática.

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas.

As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias.

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por

educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte.

Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança etc.

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século XX (marcadamente tradicional e escolanovista), com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação.

Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época.

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal.

O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área.

As ideias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da

importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área.

Com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, §2o).

Vê-se que da conscientização profissional que predominou no início do movimento Arte-Educação evoluiu-se para discussões que geraram concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas.

É com este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em Arte, pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos.

Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo mostrar o uso de obras de arte como ferramenta pedagógica para mais do que ensinar conceitos artísticos, proporcionar ao aluno, desde a mais tenra idade, o contato com as artes e a linguagem.

O ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte.

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.

O USO DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO

Michelli Rejane Borges da Silva

Resumo

A Educação, assim como outros segmentos da sociedade, passa por transformações. No entanto, as mudanças que ocorrem na Educação são lentas e quase imperceptíveis. Segundo Valente (2009) a mudança pedagógica que todos queremos é a passagem da Educação baseada na transmissão da informação, na instrução, para criação de ambientes de aprendizagem, nos quais o aluno constrói o seu conhecimento. Todavia, o autor adverte, pois para que essa mudança ocorra, necessita repercutir em alterações como um todo: na sala de aula, no papel do professor e dos alunos e na relação com o conhecimento.

Palavras-chave: Tecnologia da Educação, Formação de Professores, Tecnologia da Informação.

A informatização na educação se espalha como reflexo do ambiente de comunicações instantâneas, infindáveis informações. Em matéria a Revista Educação (Março, 2009), Maria Elisabete Bianconcini de Almeida, afirma que é necessário analisar quais recursos tecnológicos podem contribuir na aprendizagem, pois toda tecnologia tem potenciais, mas também, limitações. Acrescenta, que precisamos analisar determinada tecnologia para sabermos quando ela é adequada para ser incorporada numa atividade pedagógica.

As correntes sobre o uso do computador na Educação

Chaves (1998) nos mostra algumas correntes que discutem a utilização de computadores na Educação que é muito mais diversificada, interessante e desafiadora, do que simplesmente a de propagar informação.

Para o autor, há duas correntes que são muito fortes na dissidência do uso do computador na Educação: a primeira elimina o uso do computador para ensinar conteúdos de ciência da computação ou alfabetização em Informática. Nesse caso, o aluno usa a máquina para adquirir conceitos computacionais, como princípios de funcionamento do computador, noções de programação (praticamente, a formação de um profissional da área de informática); outra corrente, mais comum nas escolas hoje, é a utilização do computador em atividades extraclasse, com o intuito de ter a Informática na escola, como proposta no auxílio do desenvolvimento da aprendizagem (o que varia é a estratégia, pois alguns utilizam sem modificar o esquema tradicional de ensino).

> Muito se tem dito a favor e contra – sobre a utilização de computadores na educação. Infelizmente, grande parte das informações, de ambos os lados, reflete com frequência certo desconhecimento de causa – às vezes até acentuada desinformação. Tanto no campo da defesa como no da crítica, há pessoas que, dominadas pelo fervor do entusiasmo ou do repúdio, não se informaram antes de se posicionarem. No meu entender, mais importante do que tomar partido é compreender efetivamente do que se trata. (CHAVES, 1998, p. 9)

Em total concordância com o autor, porém, acreditamos que é necessário entender todo esse processo, e utilizá-lo ou não em sala de aula.

Vários são os ativistas da inserção das novas tecnologias, principalmente o computador, no processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma discussão agitada, muitos pensadores se posicionam a favor ou contra o computador em sala de aula. Nesse sentido, estaremos aqui discutindo quais

as verdadeiras possibilidades para o uso do computador em sala de aula, para que não seja apenas uma aula de informática ou que se digitalizem todas as aulas. Vejamos agora alguns posicionamentos:

> Há uma possibilidade bastante acentuada de que antes do final deste século os estudantes venham a receber toda a sua instrução através de computadores, sem, absolutamente, nenhum contato com professores vivos. (JOHN HARRIOT, Abr. 1982, p. 80, apud CHAVES, 1998 p. 5)

Essa afirmação, talvez, condiz com a verdadeira razão para que os professores tenham tanta resistência ao uso das tecnologias em sala de aula. Não podemos esquecer quem é o programador da máquina, o que ensina a máquina e essencialmente, quem tem o discernimento entre o certo e o errado. É o professor que fará essa interface entre a informação e o conhecimento.

> Na visão de Paulo Freire, o Conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Nestas relações, homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações e para as quais é preciso dar respostas adequadas. Para isto, precisam reconhecer a situação, compreendê-la, imaginar formas alternativas de responder e selecionar a resposta mais adequada. (BARRETO, 2004, p.60)

Nessa afirmação, Vera Barreto traz exatamente um pensamento contrário de John Harriott, por Paulo Freire quando cita homens e mulheres desafiados a encontrar soluções, o computador pode até nos trazer soluções, basta digitar uma palavra num grande buscador (site de pesquisa) e encontrar milhões de respostas. Mas, quem pode reconhecer, trazer uma resposta mais adequada verificando as fontes seguras é esse homem/essa mulher, nada mais, que o educador.

Em contrapartida, Masetto (2000, p.14) traz outra interpretação para essa discussão. Um novo conceito: o de mediação pedagógica.

> Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem-não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Daí surge uma reflexão: quando o aprendiz cresce e se desenvolve, como fica o professor nesse processo? Para o autor é exatamente nesse momento que o professor tem a oportunidade de realizar seu verdadeiro papel: o de facilitador entre o aluno e sua aprendizagem.

Moran[2] acredita que os professores sentem esse avanço e a exigência do domínio das tecnologias e então, fazem algumas concessões, no entanto, sem mudar o principal. Para o autor os professores tem medo, "muitos professores tem medo de revelar as dificuldade diante do professor. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados." (p.2)

Leite et al (2009, p.15) aponta a tecnologia por imposição ao professor, "percebemos ao longo da pesquisa que, muitas vezes, as tecnologias chegam à escola não por escolha do professor, mas por imposição".

Diante dessa citação, nos questionamos, o professor deve escolher pela inserção, ou não, das tecnologias na escola, mesmo essa tecnologia já faça parte da vida dos alunos? Acreditamos que esse é mais um pensamento tradicional, onde o professor era o detentor, aparentemente, não só do saber, mas, do que ter ou não na instituição escolar.

[2] Artigo: "A integração das novas tecnologias na educação", disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm - acessado em 23/04/2009.

Por outro lado, a autora traz um caminho para que o professor saia dessa situação de vitimização. Desse, que acreditamos ser, medo a mudança.

> O domínio do professor deve se concentrar no campo crítico e pedagógico, pois assim ele evita ser vítima da imposição tecnológica na sala de aula, e pode ter opção de integrar ou não a tecnologia em seu currículo, de acordo com os objetivos e competências a serem desenvolvidos, e ainda escolher o momento apropriado para fazê-lo.
> (LEITE et al, 2009, p.16)

Desse modo, concordamos que só através de uma formação contínua e cristalizada o professor terá essa opção de trabalhar ou não com a tecnologia em determinado projeto. Concordaremos que terá mais sentido a experiência do “feijão no algodão” vivenciada, do que, observação por animação.

Só assim a escola terá verdadeiro significado a todos, independentemente do uso ou não das tecnologias, de recursos midiáticos. E assim, almejaremos a criação da escola totalmente imbuída nessa nova sociedade, com o meio.

Leite et al (2009, p. 16) arremata:

> Valorizamos o conhecimento forjado na prática pedagógica, no cotidiano das escolas, nas formas encontradas para vencer os desafios postos diariamente a quem trabalha na perspectiva de emancipação, do diálogo, do desenvolvimento da autonomia e da ampliação da leitura de mundo dos educadores e educandos, possibilitando sua ação crítica e transformadora. A escola deve ser espaço aberto de interações diversas, produção de conhecimento e cultura por parte dos alunos, dos professores e da comunidade.

Os atores e seus papéis

As constantes mudanças de nosso tempo exigem pessoas e instituições cada vez mais participativas, críticas e criativas. Há sempre críticas à instituição escolar e aos professores, por não acompanharem as mudanças ocorridas ao logo do tempo na sociedade. Os educadores, em geral, ainda estão utilizando as tecnologias para ilustrar o que já vinham fazendo, para tornar as aulas mais interessantes. Mas ainda falta o domínio técnico-pedagógico que lhes permitirá modificar e inovar os processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Bertocchi (2006), fonte de dados do Instituto do Futuro na Califórnia (EUA), uma inovação tecnológica leva, em média, 30 anos para ser absorvido pela sociedade. A internet alcançou a marca de 50 milhões de usuários em quatro anos (1995-1999). A autora complementa que, em março de 2002, eram 561 milhões de pessoas conectadas.

É importante ressaltarmos que o que nos preocupa não é o número de pessoas que tem acesso a rede, e sim a rapidez com que ela se instala, e passa a fazer parte do nosso cotidiano. É esse tempo que a escola tem perdido.

Segundo Valente (2009), atualmente, nas escolas, o uso do computador está sendo utilizado em atividades extraclasses, apenas como informática na escola. Geralmente, essas atividades são realizadas por profissionais da informática, apenas com a utilização de softwares. Ou seja, o professor está à parte de todo essa apropriação e participação.

O autor também faz uma reflexão, essencial, desse uso “tradicional”, Na verdade esse uso deveria ter a participação do professor para um modo mais

construcionista, onde o aluno possa se expressar e produzir conhecimento. Quando o computador transmite informação para o aluno, o computador assume o papel de máquina de ensinar. O aluno deve usar o computador para construir o seu conhecimento. Diante disso, o computador passa a ser máquina ensinada. O professor deve utilizar a tecnologia a seu favor, como apoio na organização/sistematização da informação.

Há tempos atrás, para fazer uma pesquisa de escola, o aluno precisava se locomover, às vezes, por uma longa distância. Uma pesquisa escolar, por exemplo, sobre um assunto qualquer, fazia com que o aluno procurasse a biblioteca da escola e quando não encontrava um livro sobre o assunto relacionado, que já estava emprestado, procurava-se até outra biblioteca. Quando, por fim, encontrava a informação, o aluno punha-se a copiar, muitas vezes um parágrafo sim outro não. Há muito tempo nossos alunos não interpretam textos, com a internet as informações se difundiram, e hoje através de um clique temos um leque com milhões de sites relacionados aquele tema pesquisado. Nesse contexto o aluno ao invés de copiar à mão, simplesmente, copia (ctrl+c)[3] e cola (ctrl+v) no editor de texto. Dessa forma observamos que não se trata apenas da Internet. Desde muito tempo atrás, o aluno copia, sem ter a leitura, análise e interpretação do texto, será que só foi percebido isso agora?

Professor e sua formação

O papel do professor é de fundamental importância nesse contexto. Porém, o avanço da formação do educador não compartilha com o avanço tecnológico. Advertimos que essa formação não se faz necessária no contexto de domínio de softwares ou da ciência da computação e sim do conhecimento voltado para o desenvolvimento de estratégias para obter ou não o auxílio das

[3] Lê-se “control c”; “control v” – copia e cola.

tecnologias em suas aulas. O ideal é uma formação contínua pela dinâmica da área.

Segundo Valente e Almeida (1997) o primeiro curso de formação de informática na educação foi o curso FORMAR que teve como objetivo principal o desenvolvimento de cursos de especialização na área de informática. Para os autores os cursos de formação de professores são descontextualizados da realidade não contribuem na construção de um ambiente favorável à implantação das mudanças educacionais, ressaltam que essas questões ficaram claras nos cursos de Formar I e II.

Conforme Valente e Almeida (1997) os autores, o primeiro curso de especialização na área de informática na educação ocorreu em agosto de 1987, ministrado pelos professores dos projetos EDUCOM na UNICAMP e o Formar II ocorreu no início de 1989. Participaram 50 professores em cada um, teve duração de 360 horas (45 dias com 8 horas por dia), constituídos de aulas teóricas, práticas, seminários e conferência.

Valente e Almeida (1997) ressaltam os pontos positivos e negativos do Formar I e II.

Positivos:

- Proveram a preparação de profissionais que nunca tinham tido contato com o computador;
- Propiciaram uma visão ampla sobre diferentes aspectos envolvidos na informática da Educação;

- Os cursos foram ministrados por especialista da área de todos os centros (EDUCOM) do Brasil.

Negativos:

- Curso realizado distante do local de trabalho ou residência dos participantes;
- Curso compacto;
- Muitos participantes voltaram para o seu local de trabalho e não encontraram condições necessárias para colocar em prática o que aprenderam na teoria (a velha discussão sobre teoria e prática).

E hoje como está essa formação?

Se no passado encontramos algumas dificuldades na formação do professor o que temos a apresentar nos dias atuais, já que sempre explicitamos que é condição essencial a formação adequada do professor para desenvolver uma consciência crítica em relação ao uso dos meios tecnológicos?

Atualmente existem alguns programas, no âmbito Federal, Estadual, Municipal e, também, da rede privada (instituições) destinados a formação de professores no uso da tecnologia aplicada a educação. Mencionaremos alguns para conhecimento de todos.

E-ProInfo

O E-ProInfo , conforme o portal oficial, do Ministério da Educação, é um site colaborativo de aprendizagem, criado pela SEED (Secretaria de Educação a Distância) que utiliza a tecnologia internet , desenvolve diversos cursos a distância, projetos de pesquisa, projetos colaborativo, apoio no processo de ensino-aprendizagem porém não é destinado, somente, a professores. Qualquer pessoa que tenha interesse em participar dos cursos pode fazer inscrições. O site não é tão interativo há muito texto, o próprio tutorial é fraco. As inscrições dependem de aprovação.

Mídias na Educação

Em conformidade com o site CAPES o “Mídias na Educação” é um programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ligada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que oferece, aos professores da educação básica, formação continuada a distância para o conhecimento das diferentes tecnologias da informação e da comunicação - TV e vídeo, informática, rádio e impressos. As parcerias com as secretarias e universidades são para oferta e certificação dos módulos, além da seleção e capacitação dos tutores.

De acordo com o site:

> Mídias na Educação é um programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica. (http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12333 – Acessado em 20/09/2009)

Com relação a estrutura:

> Há três níveis de certificação, que constituem ciclos de estudo: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 (trezentos e sessenta) horas.
> (http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12333 – Acessado em 20/09/2009)

Com relação ao objetivo do Programa:

> Entre os objetivos do programa estão: destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; incorporar programas da Seed (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived), das instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político-pedagógico da escola e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias.
> (http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12333 – Acessado em 20/09/2009)

Poderíamos citar ainda o Projeto Educa Rede[4] (da Fundação Telefônica, um portal muito interessante, com fórum de discussão e muitos artigos interessantes.

Assim o importante que o professor desenvolva mecanismo para poder aprimorar a afetividade de sua atuação no novo ambiente de aprendizagem. E para que isso ocorra é essencial uma formação adequada.

Processo de Ensino-Aprendizagem

O ensinar e aprender nunca foram desafiados como hoje. Há informações demais, múltiplas fontes, visões de mundo diferentes.

[4] Portal do Projeto: http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm

> Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa e também o são as competências necessárias. Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados.
> (MORAN, 2007, p.2)

O que Moran nos adverte é, principalmente, a este novo processo, o ensinar e aprender nunca estiveram somente em salas de aulas, com um professor a nossa frente, cadeiras enfileiradas. Nos dias atuais muito menos, cada vez mais utilizamos de outros espaços como a internet e as redes de comunicação.

Segundo Valente (2009), a escola deve rever a questão do espaço e do tempo, as tarefas podem ocorrer no mesmo local, porém em tempos diferentes. Para o autor a utilização da tecnologia poderá favorecer ao desenvolvimento de atividades intelectuais: num mesmo tempo, porém, em espaços diferentes.

Valente (2009, p.40) vai além, refere-se, ainda, aos currículos:

> No ensino tradicional, o assunto a ser ministrado é determinado pelo currículo e não pelo aprendiz. Na Educação enxuta, o conhecimento deve ser construído e contextualizado. Construído com base na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (artigo, objeto). Contextualizado tendo em vista a vinculação do produto à realidade da pessoa... Nesse sentido, o currículo deve ser construído pelo professor, junto com seus alunos e servir de norteador e balizador das tarefas e atividades realizadas.

Identificamos que esse não é um desejo apenas por se tratar da inserção das tecnologias. A discussão sobre a construção do currículo junto aos alunos, comunidade é remota.

O Aluno

De acordo com Valente (2009) o aluno na sociedade do conhecimento terá um outro papel, ou seja, ele terá que adquirir outras habilidades que de certo modo, será um conjunto entre professor-processo-aluno. Para o autor o aluno deve ser ativo, deixará de ser apenas recebedor de informações e passará a buscá-las, o que implicará em responsabilidades, pois terá que tomar decisões em busca de possíveis soluções para determinados problemas. Desenvolverá habilidades como ter autonomia, saber pensar, criar, aprender a aprender, pois ele dever ter claro que essas habilidades serão essenciais para sobrevivência na “Sociedade do Conhecimento”.

Precisamos entender que para mudar a educação temos que transformar as dificuldade em desafios e os atores desse processo são peças fundamentais para essas mudanças.

Para Moran (2001) é importante temos educadores/pais com um amadurecimento intelectual emocional, comunicacional que facilite todo o processo de organizar a aprendizagem. Ressalta que os professores são poços inesgotáveis de descobertas. O autor traz para essas mudanças ainda os administradores, diretores e coordenadores que necessitam ser mais abertos, que apoiem os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial.

Por fim, Moran (2001, p.17) cita a mudança em mais um ator desse processo: o aluno. “Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor-educador”.

Para consolidar essas afirmações Sala e Chalezquer (2009), apresenta-nos uma pesquisa[5] realizada em sete países e que nos revela questões pertinentes para essa discussão, no que se refere aos nossos alunos e de outros paises, ao qual são definidos aqui como “Geração Interativa”. Os sete países são: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Venezuela. A pesquisa teve a participação de mais de 80.000 alunos. A discussão que aqui faremos sobre esses dados basicamente nos dados referente ao Brasil.

Os primeiros dados que nos permite fazer uma discussão relevante é no que diz a respeito dos *blogs, observamos na figura*[6] *a seguir:*

Tabela 2.1.5. VOCÊ JÁ FEZ ALGUMA PÁGINA WEB OU BLOG? (10-18 ANOS)

	Média	Argentina	Brasil	Chile	Colômbia	México	Peru	Venezuela
Não	**43,9**	40,2	30,7	25,6	51,4	48,9	53,9	52,2
Não, mas estou pensando em fazer	**16,2**	11,1	8,1	10,4	20,7	19,9	20,1	18,4
Sim, uma página web	**13**	8,4	27,2	6,7	11,9	10,6	9,8	12,6
Sim, um blog	**17,8**	31,9	14	50,3	10,7	13	11	9,4
Sim, as duas coisas	**9,1**	8,4	19,9	6,9	5,3	7,6	5,2	7,3

Fonte: Pesquisa Gerações Interativas na Ibero-América. Respostas à pergunta N.º 17 «Você já fez alguma página web ou blog?»: N=20.941 estudantes de 10 a 18 anos.

Figura 1: Pesquisa Gerações Interativas no que diz respeito aos blogs
Fonte: Livro *online*: A Geração Interativa na Ibero-América:Crianças e adolescentes diante das telas.

Esses dados nos permite um olhar sobre o quanto as crianças e adolescentes no Brasil produzem conhecimento e estão publicando, compartilhando na rede. Pois o Brasil tem a uma das maiores médias desses alunos de 10 a 18 anos que já publicaram ou um blog, ou uma página na Internet ou ainda as duas coisas. Segundo Leite et al (2009) os *blogs* possuem características de publicar ideias, podem ser lidos e comentados, além de abranger uma infinidade de assuntos: diários, piadas, notícias, poesias,

[5] Pesquisa realizada nos anos de 2007 e 2008, elaborada pela Fundação Telefônica e apresentada no livro Geração Interativa na Ibero-America: Crianças e adolescentes diante das telas.
[6] Apresentaremos como figura pois a será retirada da própria fonte.

músicas, fotografias etc. O que será que nossos alunos estão publicando, o que os alunos estão dizendo ao mundo?

Outro dado importante é com relação aos serviços mais utilizados através da *internet*. O Brasil se destaca no quesito comunicar, principalmente, em salas de bate papo. O correio eletrônico também é utilizado de forma superior a média. Diagnosticamos ai uma forma diversificada para um trabalho pedagógico. A seguir a figura que nos demonstra, segundo Sala e Chalezquer (2009).

Tabela 2.1.3. SERVIÇOS UTILIZADOS ATRAVÉS DA INTERNET (10-18 ANOS)

	Média	Argentina	Brasil	Chile	Colômbia	México	Peru	Venezuela
COMUNICAR								
Messenger	**70**	84	72	85	57	63	80	80
E-mail	**62**	70	67	68	53	58	71	55
SMS	**24**	37	24	12	8	7	18	15
Bate-papo	**19**	13	30	12	27	13	14	24
Voip	**9**	7	9	8	8	7	10	13
CONHECER								
Visitar páginas Web	**61**	75	59	72	44	61	67	68
Baixar fotos, vídeos, etc.	**59**	64	57	73	41	62	60	57
COMPARTILHAR								
Compartilhar fotos, vídeos, etc	**43**	47	50	59	25	43	50	38
Redes sociais	**13**	5	31	12	8	7	18	15
DIVERTIR-SE								
Jogos on-line	**43**	42	42	39	40	42	56	46
Rádio digital	**11**	9	17	14	8	9	17	9
Televisão digital	**8**	7	7	10	6	9	9	9
CONSUMIR								
Compras *online*	**6**	5	12	3	6	4	4	9

Fonte: Pesquisa Gerações Interativas na Ibero-América. Respostas à pergunta N.º 15 «Indique quais dos seguintes serviços você costuma utilizar quando navega na Internet»: N=20.941 estudantes de 10 a 18 anos.

Figura 2: Serviços utilizados através da Internet
Fonte: Livro *online*: A Geração Interativa na Ibero-América:Crianças e adolescentes diante das telas.

Sobre correio eletrônico Masetto (2001, p.159) salienta:

> Este recurso é muito importante para a aprendizagem dos alunos porque os coloca em contato imediato, favorecendo a interaprendizagem, a troca de materiais, a produção de textos em conjunto. Incentiva o aprendiz a assumir a responsabilidade por seu processo de aprendizagem. A disponibilidade do professor para responder aos e-mails é fundamental, pois, se à mensagem do aluno não se seguir imediatamente outra do professor, o processo se interrompe e o aluno se sente desmotivado para continuar o diálogo.

A pesquisa também nos mostra as principais atividades na Internet, para os jovens e adolescentes dos países pesquisados. E sucede o caminho do diálogo. Conforme Sala e Chalezquer (2009), as principais atividades na Internet são: comunicar, conhecer, compartilhar, diverti-se, consumir. Como visualizamos na próxima figura:



Figura 3: Importância das principais atividades na *internet.*
Fonte: Livro *online*: A Geração Interativa na Ibero-América:Crianças e adolescentes diante das telas.

De acordo com Sala e Chalezquer (2009), o **comunicar**, nessa pirâmide, é o meio que está constituído pelo uso do *Messenger*[7]*,* que com 70%

vai por diante na classificação de serviços mais utilizados pela geração interativa. Por idade, sua utilização cresce a partir dos 12 anos e tem maior repercussão entre as meninas, com 66% de uso, do que entre os meninos, com 61%; **conhecer**, como fruto desta atividade, seis de cada dez reconhecem a utilização de serviços que lhes permitem baixar músicas, filmes, programas informáticos e outros serviços; **compartilhar**, o internauta além de receptor e meio, pode ser simultaneamente emissor de conteúdos. Neste sentido 43% afirmam utilizar serviços de compartilhamento de fotos e vídeos; **divertir-se** a faceta lúdica da Internet traz 43% reconhecem que utilizam a rede para atividade de jogos *online,* com preferência masculina: cinco de cada dez meninos contra um terço das meninas; **consumir** esta possibilidade não é muito frequente entre as crianças por causa das exigências peculiares das transações comerciais via Internet: registro de dados pessoais, pagamento com cartão de crédito e etc.

Diante dessas informações percebemos o quanto é desafiador a sala de aula com alunos que já chegam tão cheio de informação, com tanta vontade de conhecer o mundo e ao mesmo tempo tão ansioso por mais conhecimento, ou pelo menos, com vontade de ter uma opinião final diante de tudo isso. Uma vontade de comunicar ao professor o que ele aprendeu fora da instituição e cabe ao professor dialogar com o educando para que se fortaleça esse aprendizado, inclusive sobre a segurança na internet e fontes confiáveis.

As políticas compensatórias

[7] Programa de comunicação instantânea.

As políticas compensatórias cada vez aparecem mais, com o intuito de preencher lacunas que ficam expostas na Escola Pública. Segundo Oliveira (2000), as políticas compensatórias, por definição são aquelas que consistem em um conjunto de medidas que objetivam amenizar os desequilíbrios sociais, em suas consequências, sem qualquer possibilidade de interferir em sua geração.

Dentro desse contexto há alguns projetos e programas de inclusão digital que procuram minimizar esse espaço entre o homem e a máquina, ou seja, entre o cidadão e a rede de computadores. Citaremos aqui alguns desses projetos e a que se propõem.

ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

De acordo com o site oficial do MEC[8] ProInfo tem como objetivo promover o uso pedagógico da tecnologia na Educação, no ensino fundamental e médio. Um programa criado pela portaria nº 522/MEC de 09 de abril de 1997 (ANEXO A). O programa oferece os recursos (computadores, recursos digital, conteúdos educacionais) e os estados e municípios garantem a estrutura e a capacitação dos professores.

Informática Educativa

Informática Educativa, segundo o portal da Secretaria Municipal de São Paulo, é um programa, da Prefeitura de São Paulo, junto à Secretaria de

[8] http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462 (acessado em 15/09/2009)

Educação, que por meio da inclusão digital centra-se no conceito de produção de conhecimentos por meio das linguagens midiáticas

Acessa São Paulo

Um programa do governo do Estado de São Paulo que tem como principal objetivo a inclusão digital. A missão do projeto é:

> Garantir acesso democrático e gratuito às tecnologias da informação e comunicação, facilitando o uso dos serviços de governo e produção de conhecimento, e promovendo os processos de participação pública e redes sociais para o desenvolvimento econômico, social, pessoal e da cidadania. (Manual do Acessa Livre, disponível no site www.acesasp.sp.gov.br)

O Programa, segundo o site oficial[9], tem 8 anos de existência, 513 postos em funcionamento, são 540 municípios atendidos, 101 postos em implantação, 1,80 milhão de usuários cadastrados, nos quais o cidadão pode acessar gratuitamente, além do acesso ser livre. Esses postos de acesso estão em locais públicos. As pessoas acessam livremente por meia hora (cada acesso). Segundo uma pesquisa do próprio programa, a PONLINE[10] 2008, com 8.268 respondentes, aponta que 29% das pessoas que acessam nesses postos, tem entre 15 e 19 anos, e 18% entre 11 e 14. São indicadores que demonstram a faixa etária dos nossos alunos, ou seja, os nossos alunos tem acesso, estão conectados ao mundo digital.

Outros dados também são interessantes, como apresenta a figura na sequência.

[9] http://www.acessasp.sp.gov.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=1
[10] PONLINE – Pesqisa on line realizada no ano de 2008, com os freqüentadores dos postos.



Figura 4: Nuvem de tags, dados da pesquisa PONLINE.
Fonte: www.acessa.sp.gov.br

Estes dados demonstram, um pouco, do contexto tecnológico que essa sociedade do conhecimento está inserida. Os sites de relacionamento já são uma febre em nosso país. E muitos dos nossos alunos, criam seu próprio perfil. É uma forma de se mostrar ao mundo, do jeito que eles são ou pelo menos como gostariam de ser. Outro dado interessante 71% desses usuários do Programa Acessa São Paulo, possuem celular.

Acessa Escola

O programa Acessa Escola é um programa do Governo do Estado de São Paulo desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação e Gestão Pública, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE.

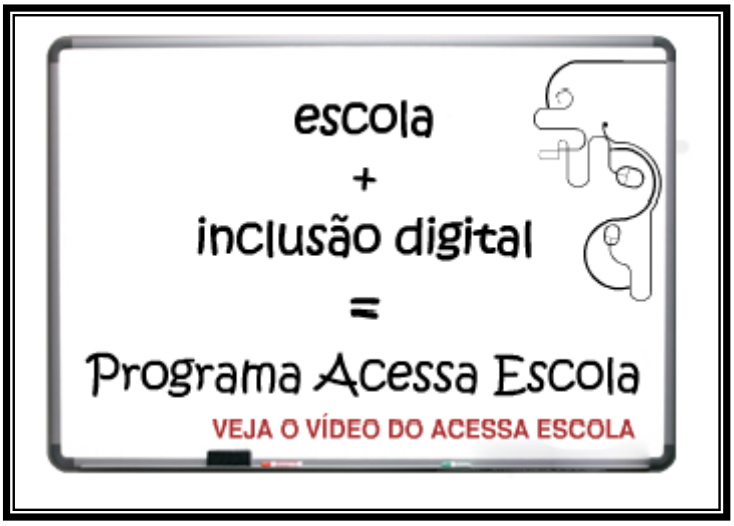


Figura 5: Logo do Programa Acessa Escola
Fonte: http://acessaescola.fde.sp.gov.br/publico/Programa.aspx

Segundo o site oficial[11] o Programa tem por objetivo promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual que por meio da internet possibilita aos usuários o acesso e comunicação para a construção do conhecimento e o fortalecimento social da equipe escolar. O logo traz o sentido de que a escola dá a oportunidade para uma inclusão digital.

Observamos que é um programa com conceito pedagógico. São laboratórios de informática dentro das escolas estaduais onde o monitor de informática é o próprio aluno que passou por uma seleção pública e recebe uma ajuda de custo do governo do Estado de São Paulo.

Diante do portal do Programa o que nos prende a atenção é a figura, a seguir, que consta do tópico: objetivos.

[11] http://acessaescola.fde.sp.gov.br/publico/index.aspx



Figura 6: Mediação ou Controle
Fonte: http://acessaescola.fde.sp.gov.br/publico/Programa.aspx

Uma figura que nos remete a uma reflexão: Indicamos caminhos ou monitoramos, direcionamos e de uma forma mais radical, censuramos o acesso às informações. A mão, aparentemente de um adulto, sobre a mão de uma criança. Ainda temos dificuldades em mediar esse conhecimento, relembrando uma forma tradicional de ensinar, até mesmo a escrita: segurando na mão.

> Hoje nas escolas é comum a utilização do computador em atividades extraclasse, com o intuito de ter a informática na escola, porém sem modificar o esquema tradicional de ensino. Em geral essa atividade é desenvolvida por um especialista em informática cuja função é desenvolver alguma atividade de uso do computador na escola. (VALENTE, 2000, p.12)

No entanto, não é esse uso que acreditamos. O uso da tecnologia, no caso aqui, o computador, deve ser oferecido pelo professor da disciplina

curricular que tem conhecimentos sobre os potenciais educacionais do computador e tem discernimento das atividades que podem ou não serem usadas.

Existem ainda projetos como o Telecentro da Prefeitura da cidade de São Paulo. Um projeto que oferece oficinas e cursos de informática tudo gratuitamente. Mais informação no site: http://www.telecentros.sp.gov.br/.

Considerações finais

Buscando conhecermos os atores que fazem parte desse sistema escolar fizemos um estudo referencial e análise de autores pertinentes, além, de uma breve pesquisa com relação às políticas públicas no que tange alunos e professores.

Verificamos que há oferta de formação profissional referente a tecnologia aplicada a educação em âmbito Federal, Estadual e Municipal) este dois últimos em São Paulo – S.P). Com relação ao aluno as pesquisas apontadas, como exemplo, a PONLINE e a Geração Interativa demonstram o uso pessoal desses aparatos tecnológicos

Sendo assim, confirmamos (por exemplo, por Moran, 2007), o quanto é complexo educar nos dias atuais, porque a sociedade está mais complexa. É necessário repensar todo o processo, reaprender a ensinar. Essa forma de reaprender não significa abdicar de tudo que foi aprendido até hoje e sim acompanhar e fazer parte dessa evolução. A Educação já nos mostrou o quanto é dinâmica, uma vez o professor, outra o aluno e nesse momento o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma a tecnologia também é uma área dinâmica e muito complexa e precisam caminhar juntas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

CENPEC – Centro de Estudos e pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Ensinar com a internet: como enfrentar o desafio. v. 2, São Paulo, 2006.

CHAVES, E. O. C. **O Uso de Computadores em Escolas:** Fundamentos e Críticas. São Paulo: Scipione, 1988.

LAROUSSE, A. Dicionário da Língua Portuguesa, São Paulo: Ática, 2001.

LEITE, L.S. et al. **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 3 ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009.

MORAN,J.M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 3 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

MORAN, J.M. **Como utilizar as tecnologias na escola.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/utilizar.htm > Acessado em 23 abr. 2009.

_____. **As possibilidades das redes de aprendizagem**. Disponível em: <HTTP://www.eca.usp.br/prof/moran/redes_aprendizagem.htm> Acessado em 23 abr. 2009.

_____. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm> Acessado em : 23 abr. 2009.

FERREIRA, N.S.C. et. al. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO,G.C.G et al. **Normas para elaboração de monografias e trabalhos diversos.** São Paulo, 2008.

OSTRONOFF, H.Os perigos do filtro tecnológico. **Revista Educação**. São Paulo, ANO 12, n. 143, p.24-30, 2009.

POLATO, A. Tecnologia + Conteúdos = Oportunidades de Ensino. **Revista Nova Escola.** ANO XXIV, n. 223, p. 50-58, jun.2009.

SALA, B.X; CHALEZQUER, C.S. **A Geração Interativa na Ibero-América**: Crianças e adolescentes diante das telas. Coleção Fundación Telefônica, 2009.

TERUYA, T. K; MORAES, R. A. **Política de Informática na Educação e a formação de professores.** 2009,

VALENTE, J.A et al . **O Computador na Sociedade do Conhecimento.** MEC - Ministério da Educação / Secretaria da educação a Distância /Programa Nacional de Informática na Educação. COLEÇÃO INFORMÁTICA PARA A MUDANÇA NA EDUCAÇÃO.

VALENTE, J.A; ALMEIDA, F.J. **Visão analítica da Informática na Educação no Brasil**: a questão da Formação do Professor, 1997. (disponível em: www.eca.usp.br)

Documentos eletrônicos:

http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=1233 3 Acessado em: 20/09/2009

http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2902-programa-midias-na-educacao-tera-nova-estrutura-curricular - Acessado em: 20/09/2009

http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ie/Default.aspx?MenuID=19 - Acessado em: 20/09/2009

www.acessaescola.fde.sp.gov.br

www.acessasp.sp.gov.br

Portaria 3773/08 SME

http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp...

Portaria 2673/08 – SME

http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp...

IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO TRATAMENTO DO TEA

Nataly Mota Tamarindo

RESUMO

A abordagem interdisciplinar no tratamento TEA é fundamentada na integração de diferentes áreas do conhecimento, visando proporcionar uma intervenção abrangente e eficaz para os indivíduos. Segundo Araújo (2014), a abordagem interdisciplinar se baseia na ideia de que o tratamento do TEA requer uma equipe composta por profissionais de diversas áreas, como psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, entre outras. Essa colaboração entre diferentes especialidades é essencial para compreender as necessidades e características individuais de cada pessoa e desenvolver estratégias de intervenção adequadas.

Palavras-chave: TEA; professor; inclusão.

DESENVOLVIMENTO

A equipe multidisciplinar desempenha um papel fundamental no tratamento do TEA, trazendo diferentes perspectivas e conhecimentos para a elaboração de

planosde intervenção personalizados. Conforme Porto (2011), os profissionais de cada áreatêm funções específicas e complementares, como a avaliação do desenvolvimento cognitivo e emocional, a estimulação da linguagem e comunicação, a promoção de habilidades sociais e adaptativas, e o suporte à família. A colaboração entre os membros da equipe multidisciplinar permite uma abordagem holística, considerando os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e educacionais.

Além disso, a coordenação de ações entre a equipe e a família do paciente com TEA é de extrema importância para o sucesso do tratamento. Segundo Bossa (2016), a participação ativa da família é fundamental para a implementação das estratégias de intervenção no ambiente familiar e para a continuidade dos cuidados fora do contexto terapêutico. A integração entre a equipe e a família promove a troca de informações, o compartilhamento de experiências e a criação de um ambiente colaborativo, onde todos estão envolvidos no processo de tratamento.

A abordagem interdisciplinar no tratamento do TEA busca promover uma visão integrada do indivíduo, considerando suas necessidades e potencialidades. Conforme Scoz et al. (2012), essa abordagem reconhece a importância da individualização das intervenções, adaptando-as às características e demandas específicas de cada pessoa. Através da interdisciplinaridade, é possível desenvolver estratégias terapêuticas mais eficientes e proporcionar uma abordagem mais completa e abrangente.

A abordagem interdisciplinar no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido amplamente reconhecida como uma estratégia eficaz para abordar as múltiplas dimensões desse transtorno complexo (AMERICAN

COLLEGE OF SPORTS MEDICINE, 2007). A interdisciplinaridade refere-se à integração de diferentes disciplinas e profissionais de saúde em um esforço colaborativo para fornecer uma abordagem holística e abrangente ao tratamento (ARAUJO, 2010). Essa abordagem permite que especialistas de diversas áreas contribuam com seus conhecimentos específicos, promovendo uma compreensão mais completa das necessidades individuais dos pacientes com TEA e maximizando os resultados terapêuticos (BATISTA; Mantoan, 2016).

Uma equipe multidisciplinar desempenha um papel fundamental na implementação da abordagem interdisciplinar no tratamento do TEA. Essa equipe écomposta por profissionais de diversas áreas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e educadores, cada um com suas competênciasespecíficas (BELLO; BREDA, 2007). Cada membro da equipe contribui com seu conhecimento e experiência, garantindo uma abordagem abrangente e individualizada para atender às necessidades únicas de cada paciente com TEA (BEZERRA, 2012). A coordenação de ações entre a equipe e a família do paciente com TEA é essencial para o sucesso do tratamento (CORRÊA, 2015). A colaboração próxima e contínua com os familiares permite uma compreensão mais aprofundada do contexto familiar, dos desafios enfrentados e das metas terapêuticas (CYRINO; PASSERINI, 2009). Ao envolver a família no processo terapêutico, é possível promover a continuidade dos cuidados e a generalização das habilidades adquiridas no ambiente

terapêutico para o contexto familiar e social (DELORS, 1998).

Adaptar as estratégias psicopedagógicas às necessidades individuais dos

pacientes com TEA é fundamental para garantir a eficácia do tratamento (PIMENTA; LIMA, 2009). Cada indivíduo com TEA apresenta características e necessidades únicas, e é necessário personalizar as abordagens terapêuticas para atender a essas especificidades (RAMOS; FARIA, 2011). A utilização de estratégias psicopedagógicas adaptativas, como o uso de recursos visuais, apoios visuais e atividades estruturadas, pode facilitar a aprendizagem e promover a autonomia dos pacientes com TEA (YUMUL et al., 2015).

No entanto, a implementação das estratégias psicopedagógicas adaptativas no tratamento do TEA também apresenta desafios (ARAÚJO, 2014). É necessário considerar a diversidade de habilidades e níveis de funcionamento dos pacientes, adaptando as estratégias de forma individualizada (BOSSA, 2016).

Diversas propostas de estratégias psicopedagógicas adaptativas têm sido apresentadas para o tratamento do TEA. Segundo Batista e Mantoan (2016), uma dessas propostas é o atendimento educacional especializado, que visa oferecer recursos e estratégias específicas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicativas dos indivíduos com TEA. Essas estratégias incluem o uso de materiais visuais, atividades estruturadas e apoios individualizados.

Outra proposta de estratégia psicopedagógica adaptativa é a inclusão de atividades que promovam a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Bello e Breda (2007) ressaltam a importância de práticas pedagógicas que estimulem o envolvimento do aluno com TEA, permitindo que ele explore diferentes formas de interação, resolução de problemas e expressão criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia adotada na pesquisa foi capaz de responder à problemática proposta, fornecendo evidências empíricas e contribuindo para o avanço do conhecimento na área da psicopedagogia aplicada ao tratamento do TEA.

A relevância e a justificativa da pesquisa foram validadas pela importância do tema e pelos resultados obtidos, que evidenciaram a necessidade de investimentos e aprimoramentos nas estratégias psicopedagógicas para o tratamento do TEA.

Os achados da pesquisa correlacionam-se com as principais limitações encontradas, como a escassez de recursos e a necessidade de profissionais capacitados, além de apontarem as principais dificuldades enfrentadas na implementação das estratégias psicopedagógicas no tratamento do TEA.

Sugere-se a continuidade da pesquisa, a fim de aprofundar o conhecimento sobre as estratégias psicopedagógicas no tratamento do TEA e explorar novas abordagens que possam contribuir para a otimização dessas estratégias. Futuras pesquisas podem levantar questões relacionadas à inclusão de tecnologias assistivas, à formação dos profissionais envolvidos e aos impactos dessas estratégias no longo prazo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). **Diretrizes do ACSM**

para os testes de esforço e sua prescrição. 30 ED. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Álvaro Francisco L**.** A Nova Classificação para os Transtornos Mentais – o DSM-V**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva** [online], Vol. XVI, no. 1, 67 – 82 - ISSN 1982-3541, 2014. Disponível em: http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406. Acesso em: 31 jan. 2023.

ARAUJO, D. A. C. As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. **Educere et Educare – Revista de Educação,** Cascavel: Unioeste, v. 5, n. 9, p. 253-266, jan./jun. 2010.

BATISTA, C. A. M.; Mantoan, M. T. E**. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. BrasíliaF: MEC/SEESP, 2016.

BELLO, S. E. L.; BREDA, A. Saberes, práticas e dificuldades pedagógicas: implicações curriculares para os novos estágios de docência nos cursos de licenciatura em 1700 matemática. **Anais....** IX Encontro Nacional de Educação

Matemáticas, 2007, Belo Horizonte, UFMG, 2007. p. 1-15.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão.** 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadualde Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2012.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Institui as bases da educação nacionalno Brasil. *In*: **VADE** Mecum. São Paulo Saraiva, 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estratégia Nacional de Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1471 6estrategianacionaldeeducacaoinclusiva&category_slug=marco2010pdf&Itemid=301 92. Acesso em: 27 mai. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Orientações para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Brasília, 2015.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/doc_download/18739libroorientacao?Ite m. Acesso em: 27 mai. 2023.

CORRÊA, C. R. G. L. Dificuldade de aprendizagem e saber idealizado no outro. **Psicologia USP,** v. 26, n. 1, p- 71-79, 2015

CYRINO, M. C. C. T.; PASSERINI, G. A. **Reflexões sobre o estágio supervisionadodo curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina**.Londrina: EdUELO, 2009,

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCOda Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

MERY, J. **Pedagogia curativa, escolar e psicanálise.** Porto alegre: Artmed, 1995. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Programa das Nações Unidaspara o Desenvolvimento**: as perguntas mais frequentes sobre os objetivos dedesenvolvimento sustentável (ODS), 2018. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/cartilhadeperguntaseresp ostasdosods.html>. Acesso em: 27 mai. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 4. ed.São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO, O. **Psicopedagogia social** teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Rio de janeiro, editora: Wak, 2011.

RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar:** diferentes olhares e práticas.Porto Alegre: PUCRS, 2011.

SCOZ, S. et al. Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artmed, 2012.

YUMUL, R. et alli. Assessment of preoperative anxiety using visual facial anxiety scale: an alternative to the verbal rating scale?, **Medical Research Archive**, July 2015. Disponível em: https://esmed.org/MRA/mra/article/download/281/104. Acesso em: 16 jan. 2023.

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS EDUCACIONAIS AOS SURDOS

Regina Gomes

RESUMO

É de fundamental importância assegurar a inclusão real dos surdos nas salas de aula regulares, de modo que o respeito às diversidades inicie na escola, formando cidadãos conscientes da importância da transformação de ideologias políticas, sociais e educacionais e, neste contexto, reduzindo as possibilidades de fracasso escolar dos estudantes surdos.

Palavras-chave: surdez; inclusão; educação

A elaboração de modelos pedagógicos voltados à importância do bilinguismo na educação brasileira apresentou maior consolidação a partir dos espaços de diálogos e reflexões realizadas após a virada do século XXI, em que houve a desconstrução de ideologias defasadas acerca da identidade, comunicação e cultura dos surdos sofrem transformações cotidianas, diante da possibilidade de conhecimento e aproximação com a comunidade surda, reconhecimento dos direitos e identificação das necessidades sociais, educacionais e políticas (BEHARES, 2015).

Lacerda (2016) ressalta a importância de uma abordagem educacional envolver as diferentes interpretações sobre bilinguismo, bem como suas modalidades, de modo que as práticas pedagógicas sejam construídas e pautadas em situações de aprendizagem centradas nas necessidades dos surdos, com as devidas adaptações curriculares, sem que o inverso ocorra, ou seja, a adaptação deve surgir da escola para o estudante, não cabendo ao surdo adaptar-se às realidades educacionais.

As atuais políticas educacionais que preveem o bilinguismo nas escolas regulares intencionam a defesa dos direitos dos surdos, proporcionando a inclusão destes estudantes ao processo de ensino-aprendizagem, garantindo desenvolvimento das habilidades e formação de qualidade. O objetivo é que ocorra a utilização da Libras em espaços escolares, permitindo a comunicação dos surdos e compreensão dos demais indivíduos, sem que seja necessário recorrer a mecanismos alternativos, como a mímica (FERNANDES, 2009).

As legalidades instituídas até o momento afirmam a obrigatoriedade de formação de professores bilingues, que compreendam a Libras, bem como a importância de intérpretes presentes nas salas de aula que atendem estudantes surdos, porém, a estruturação da educação bilingue ainda representam um desafio às escolas, devido a ausência de adoção de metodologias que assegurem a comunicação bilingue, decorrente da precariedade na adaptação curricular (BEHARES, 2015).

Apesar da adoção do bilinguismo na educação regular apresentar deficiências e ausências nas escolas, existem duas formas defendidas pelos profissionais e especialistas na educação de surdos, em que a primeira afirma a relevância de aprender Libras juntamente à língua portuguesa, de modo que

a alfabetização seja simultaneamente bilingue. Na segunda linha, destaca-se a necessidade de aprendizagem da língua oral, priorizando ao surdo a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita. Sendo assim, evidencia-se a importância de discutir a estruturação dos modelos pedagógicos que embasam a aprendizagem dos surdos nas escolas regulares (BORGES, 2014).

Uma das formas de garantir a existência da comunicação em Libras nas salas de aula regulares é a exigência da presença de um intérprete, acompanhando o estudante surdo, no momento da matrícula, apesar desta ação não representar garantias totais do aprendizado bilingue dos surdos, pois o intérprete facilita interação entre a língua de sinais e a portuguesa, de modo que o princípio da aprendizagem esteja pautada no português, transformando a Libras em coadjuvante do processo, sendo fundamental a construção de materiais que atendam o desenvolvimento do surdo já na sua língua materna (MELO, 2013).

Borges (2014) chama atenção para as políticas sociais e educacionais que asseguram os direitos de a comunidade surda ainda priorizarem ouvintes, tratando a tradução da língua portuguesa para a Libras como uma realidade comum, discursando justificativas para a aprendizagem bilingue em escolas regulares a partir da presença de intérpretes, situações que não garantem o desenvolvimento dos surdos de maneira eficaz e com qualidade.

De fato, a presença de intérpretes nas salas de aula regulares facilita a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos surdos, assegurando a inclusão, pois considera que a frequência dos surdos para comunicação exclusiva em Libras deve ocorrer em escolas especiais, que utilizam a língua de sinais como primeira na aprendizagem. Porém, quando há o intérprete nas

escolas regulares, a comunicação caracteriza-se como a única garantia de amparo aos surdos, sem que outros fatores sejam considerados no processo de inclusão, ou seja, a discriminação pode acontecer a partir do isolamento do estudante surdo (VITORIA, 2016).

Os objetivos que defendem a necessidade da educação bilingue acima da presença do intérprete, de modo que seja oportunizada e estimulada a socialização e relacionamentos entre estudantes surdos e ouvintes, considerando a educação pautada no respeito às diversidades, proporcionando o conhecimento da cultura e identidade da comunidade surda, a fim de que ocorram reflexões sobre a urgência de erradicação das ações que discriminam surdos e demais pessoas com deficiências (BEHARES, 2015).

O processo de ensino-aprendizagem, para que seja completo, depende das interações entre as pessoas e, quando o estudante surdo é inserido nas escolas regulares, esta plenitude pode ser comprometida, uma vez que a baixa ou ausência de audição compromete de maneira significativa o envolvimento dos indivíduos, considerando que o professor comunica-se por palavras e os colegas de sala o compreendem, mas o surdo depende de uma terceira pessoa para interpretação da fala, caracterizando uma desvantagem ao surdo (LACERDA, 2016).

O professor intérprete é importante na interação do surdo com sua turma, mas a inclusão não se resume a este fator, sendo fundamental que ocorra a articulação de ações e atividades, proporcionando ao estudante surdo a participação em diferentes momentos da aula, não o limitando apenas ao assistir as aulas (BORGES, 2014).

Segundo Vitoria (2016), a baixa ou ausência de audição, quando não trabalhadas desde cedo pelas famílias dos surdos, pode implicar no desinteresse e autoexclusão dos surdos, situação que evidencia as possibilidades de bloqueio de aprendizagem, refletindo no fracasso escolar, bem como o desenvolvimento do sentimento de frustração e angústia, autoestima baixa e, consequentemente, evasão escolar, que se estende à exclusão social, diante de pessoas que não respeitam as diversidades decorrente da formação precária para estas discussões.

Quando o estudante surdo é incluído na escola regular, recebendo as devidas mediações e aprendendo Libras não como tradução do português, a comunicação ocorre de forma natural, bem como o desenvolvimento das habilidades fundamentais para a formação do sujeito. A percepção de que a Libras é a primeira língua do surdo deve ser evidente aos professores e colegas, de modo que o intérprete não represente o estudante surdo, mas apenas um facilitador no processo de ensino-aprendizagem (BEHARES, 2015).

O estudante surdo precisa aprender os conceitos curriculares de maneira interativa, efetivando a caracterização do bilinguismo. A leitura e escrita devem ser construídas de maneira dinâmica, com aperfeiçoamentos e reconhecimento das dificuldades, sem que o processo seja mecanizado, situação que permite o alcance do sucesso no processo de aprendizagem dos surdos, de modo que a Libras não se resuma à repetição da língua portuguesa (FERNANDES, 2009).

Além das políticas educacionais, as escolas precisam construir metodologias estratégicas que reconheçam as necessidades e atendam as particularidades dos estudantes surdos, bem como dos demais deficientes. O

domínio da língua não depende das limitações do surdo, mas da criação de espaços estimulantes e propícios ao aprender, considerando que todo cidadão tem direito ao acesso e permanência na educação básica gratuita.

Nesta perspectiva, a educação bilingue transforma a realidade educacional, desde que a organização de estratégias curriculares esteja fundamentada na importância das interações acima da oralidade, de modo que a surdez não seja um problema para o desenvolvimento e a aprendizagem, mas permitindo que ocupem espaço no conhecimento, na troca e na comunicação (BORGES, 2014).

Além do uso da língua, os estudantes surdos dependem de espaços escolares estimulantes e desafiadores, que permitam a exploração das habilidades, não os reduzindo à condição da surdez, mas reconhecendo este estudante pelas capacidades, evidenciando a necessidade e urgência de construção de propostas educacionais e curriculares pautadas no respeito às diversidades e inclusão de todos, independente das limitações (LACERDA, 2016).

A formação bilingue está além da obrigação aos surdos de utilização da oralidade, permitindo a apropriação da comunicação, considerando a importância da Libras ao desenvolvimento dos surdos, não reduzindo a língua à tradução do português, mas compreendendo a relevância do ambiente bilingue à comunidade surda, a partir da regulamentação de políticas educacionais que assegurem a adoção da Libras em contextos múltiplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das décadas, a comunidade surda busca a regulamentação de leis que estabeleçam a obrigatoriedade da Libras em diferentes contextos sociais, incluindo a escola como espaço importante para a aprendizagem da língua de sinais, assim como a prática para que a formação e conscientização ocorra a partir dos estudantes, ampliando para uma sociedade que respeita às diversidades e compreende as particularidades dos grupos.

Neste contexto, o papel do intérprete é fundamental para que ocorra a facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes, utilizando como ferramenta a Libras, de modo que a língua de sinais seja a prioridade para o desenvolvimento dos surdos, não representando apenas uma tradução da língua portuguesa, mas representando a complementação entre ambas.

Para tanto, as políticas educacionais precisam visar a reelaboração dos currículos, enfatizando a necessidade de novas propostas que permitam a adaptação das metodologias, buscando estratégias para uma educação de qualidade, cabendo ao intérprete mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, a fim de transformar a aprendizagem em algo significativo, sem discriminação.

REFERÊNCIAS

BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do surdo:** dos enfoques clínicos aos culturais. 6ª ed. Santa Maria: UFSM, 2015.

BORGES, A.R. A inclusão de alunos surdos na escola regular. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v.21, p. 63-68, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo=S1413-6538200603.pdf>. Acesso em 06/08/2023.

DALL'ACQUA, M. R. **A perspectiva social na emergência das Línguas de Sinais**: A noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico Laboviano. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2010.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilingüismo**. 5ª ed. Porto alegre: Mediação, 2009.

KARNOPP, L. B. **A língua na educação do surdo**. 2ª ed. Porto Alegre: Sameyr, 2017.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cad. CEDES,** v.20, n.50, p.70-83, 2000. Disponível em: <http//www.scielo.br/scielo=S010132622000.html>. Acesso em 06/08/2023.

MELO, A. V. S. **A formação e atuação do tradutor intérprete de libras em sala de aula.** Aracaju : UNIT, 2013.

PECHI, D. As escolas são obrigadas a manter um tradutor de libras nas salas de aula para os alunos com deficiência auditiva? **Revista Nova Escola**. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1588/html>. Acesso em 10/08/2023.

QUADROS, R. M. **O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 3ª ed. Brasília: SEESP/MEC; 2014.

RIBEIRO, C.B. **Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural**: trajetórias escolares de surdos jovens e adultos. 2ª ed. Brasília: Monemma, 2014.

SOARES, M. A. L. **A Educação do Surdo no Brasil.** 9ª ed. EDUSF: Editora Autores Associados, 2013.

THOMA, A. S. **Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo** 2ª ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

A MÚSICA COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Telma Priscila Moreira

Resumo

O objetivo do nosso trabalho é fundamentado na perspectiva de investigar a influência da música no processo de desenvolvimento da aprendizagem, na fase da alfabetização, mais especificamente na segunda série do Ensino Fundamental e que se justifica no embasamento da preocupação de evidenciar os benefícios da musicalização na Educação Infantil. 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.

PALAVRAS-CHAVE: Música, Educação Infantil, desenvolvimento, influência.

Abstract

The aim of our work is based on perspective to investigate the influence of music in the process of learning development at the stage of literacy, specifically in the second grade of elementary school and which is justified in the basement of concern to show the benefits of the músicalization Early Childhood Education. Our question was based on questions: how music can contribute to the development of intelligence of the individual at the beginning of life and in consequence in kindergarten? We believe that músically can facilitate learning and social interaction.

KEYWORDS: Music, Early Childhood Education, development, influence.

1 Considerações metodológicas

A nossa pesquisa se embasará na abordagem metodológica visando o procedimento estudo de caso particular, ou seja, focaremos numa determinada sala de aula de uma mesma faixa etária para que possamos acompanhar minuciosamente os recursos utilizados, e um dos integrantes do nosso grupo acompanha uma sala e trabalha o tema música em uma das suas vivências exigidas pela grade. Sabendo que existem expectativas para esse tema dentro do currículo exigido pela escola pesquisada que é da rede do Estado de São Paulo situado no Bairro do Tatuapé localizado na zona Leste.

Serão focadas as técnicas de coletas de dados e os aspectos observados tais como entrevistas e a observação para a coleta de informações, este mesmo conjunto de casos analisados analogicamente. O tipo de pesquisa será qualitativo, focando a análise particular dos dados baseado na pesquisa qualitativa, que visará compreender a cotidianidade, os processos de acontecimentos do dia a dia, que serão concretizados, ou não dependendo das respostas.

Utilizamos um roteiro de entrevista em que foram elencadas questões referentes à utilização do trabalho com música, tivemos também a intenção de saber sobre o currículo dos docentes envolvidos, sua formação e sua opinião acerca de como acontece m as aulas de músicas em escolas públicas em que trabalham.

Os sujeitos serão alunos do Ensino Fundamental do ciclo I, crianças de segundo ano, antiga 1° série. O tempo estimado da coleta de informações será de mais ou menos quarenta e cinco dias. A predileção por este segmento e não outro é devido à importância da música para educandos nesta faixa etária e a sua grande repercussão na potencialidade da sua autoestima e consequentemente a sua eventual influência no desenvolvimento, já que vemos os docentes utilizando a música como um facilitador da educação, pois

acompanhamos em nossas experiências de estágio a utilização de atividades por meio da música e a aceitação das crianças como meio de desenvolvimento. Verificaremos se meio de estudo é visto como prazeroso proveitoso ou não para ser utilizado posteriormente em outras atividades interdisciplinares exigidas pela grade escolar.

Os documentos produzidos e utilizados serão entrevistas e os dados coletados através da observação em lócus do espaço escolhido, conjuntamente com análise de plano de aula que nos servirá como documento a partir de posterior reflexão.

2 Procedimentos

O dispositivo inserção (já que uma componente da dupla atua na instituição onde houve a pesquisa) proporcionou-nos uma compreensão da problemática em questão, facilitando a pesquisa e o procedimento da entrevista.

Nossa pretensão inicial seria pesquisar mais de uma escola, mas devido a algumas dificuldades, inclusivo de tempo hábil, focamos nossa pesquisa qualitativa em apenas uma instituição.

Os contatos quanto a de que forma seriam realizadas as pesquisas foram efetivados no decorrer de meses, visto que estamos neste processo desde o início do ano e já haviam se estabelecidos contatos neste sentido para posterior concretização da entrevista.

A entrevista foi feita de forma flexível para que a entrevistada ficasse o mais descontraída possível e assim relatasse os fatos de forma clara e sincera.

As conversas foram gravadas e posteriormente transcritas e digitadas, no qual serão anexadas neste trabalho no devido espaço.

Consideramos que os procedimentos metodológicos devem ser os mais variados, desde que não invadam e nem atrapalhem o andamento do trabalho dos sujeitos que se disponibilizam a conceder as entrevistas. Os horários das entrevistas variavam de antes do almoço das professoras que era as 12h:00 e da hora do final do almoço as 13h:00.

3 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa lecionam no segundo ano do ensino fundamental I, situada no bairro do Tatuape, na zona Leste do Estado, sabendo que é de rede privada e bastante renomada, a escola é por tempo integral e conta com o apoio de estagiários para auxiliar nas vivências da escola, sendo uma destas a música, as atividades são desenvolvidas no período da tarde para que a organização de toda grade tenha um maior aproveitamento de todas as matérias, diminuindo assim o tempo em sala de aula a fim de fazer com que tenham prazer em ficar na escola pelo longo período, e assimilem as atividades com maior facilidade. Os alunos têm idade entre seis e sete anos, e na sua grande maioria oriundos de pré-escolas da rede pública do Estado de São Paulo, transferidos para essa escola recentemente, pois foi inaugurada no início do ano de 2009, sabendo que são bolsistas por terem parceria com uma ONG no mesmo espaço da escola.

Tabelas:

Legenda de Categorias

Intenção	
Perguntas	

Intenção	Perguntas
A relevância que a professora considera a disciplina.	Na sua opinião qual a importância da música na escola.

A Didática de ensino.	Como ela e utilizada e explorada pela escola e professor.
Verificar se esta sendo seguido o PP da escola.	Há precisão de trabalho com música nos documentos da escola (Ex: Projeto Pedagógico - Plano de aula)
Currículo docente.	Na formação do educador, há disciplina que estimula trabalho com música.
Dinâmica das aulas de música.	Há lugares específicos para se trabalhar com música.

Tabela de Categorias

Legenda das Entrevistas

Legenda	Cor
Sujeito 1	
Sujeito 2	
Sujeito 3	
Sujeito 4	
Sujeito 5	

Tabela I - Questão 1

Na sua opinião, qual a importância da música na escola?

Unidade de significado	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5

Melhoria do Desempenho	Grande compartilhador	Desencadeador de qualidades e minimiza a agressividade	Melhora a aula, ajuda a atingir objetivos, contribui para o desenvolvimento	Atitude prazerosa para o professor e para o aluno	Aprofunda aspectos da cultura
Colaborativo	Ajuda na identidade do aluno	Contribui para que o aluno desenvolva a sua criatividade	Contribui para o desenvolvimento	____	____
Auxiliar do Aprendizado	____	____	____	Transforma o ato de aprender em prazer	Da exemplos do que se quer ensinar

Na questão 1, a nossa intenção foi saber qual o nível de importância que os sujeitos davam a música. A constatação foi que a música desencadeava qualidades e minimizava a agressividade, aprofundava aspectos da cultura e trabalha o lado lúdico das crianças. Além de auxiliar na identidade e criatividade.

Tabela II - Questão 2

Como ela é utilizada/explorada pela escola/professor?

Unidade de significado	**Sujeito 1**	**Sujeito 2**	**Sujeito 3**	**Sujeito 4**	**Sujeito 5**
Didática (condição)	Os momentos que acontecem são os de recreação	____	Na área externa	____	____
Freqüência	As aulas de músicas são raras	Pouco explorada	____	____	Uma vez por semana
Formação Adequada	Penso que para o ensino da música e necessário um maior conhecimento na área	____	____	____	São exploradas pelos estagiários

Otimizador	———	———	E uma forma de melhorar a oralidade	———	———

Na questão 2, a intenção foi saber a didática das professoras, como eram articuladas as aulas por elas. Foi dito que acontecem nos momentos de recreação, que deveria se ter um maior conhecimento na área e também um otimizador, que melhora a oralidade.

Podemos perceber que a atividade de música poderia ser melhor explorada e de uma forma mais intensa e com intencionalidade a fim de contemplar os objetivos do PCN.

Tabela III - Questão 3

Há precisão de trabalho com música nos documentos da escola (Ex.: Projeto Pedagógico – Plano de Aula). Exemplifique:

Unidade de significado	**Sujeito 1**	**Sujeito 2**	**Sujeito 3**	**Sujeito 4**	**Sujeito 5**
Expectativas de aprendizagem	**Sim**	**Não**	cabe ao professor criar situações de aprendizagem	———	Sim. O professor elenca a expectativa de ensino que deseja trabalhar no eixo da linguagem
Inclusão da disciplina	———	A partir do ano que vem	As estagiarias trabalham de forma lúdica	———	———
Adequação profissional	Não. Os professores não possuem domínio para essas diversidades de	———	Não. As estagiarias que trabalham	———	E ministrado por professor

	aulas		música		

Com esta pergunta tivemos o objetivo de saber se os sujeitos seguiam o PP, nas decorrentes atividades com música. Quanto as expectativas de aprendizagem, o sujeito 3 respondeu que cabe ao professor criar situações de aprendizagem, já o sujeito 5, respondeu que deve trabalhar o eixo da linguagem.

Tabela IV - Questão 4

Na formação do educador há disciplina que estimula trabalho com música?

Unidade de significado	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5
Curriculo adequado	não. Tive pouquíssimo contato com aulas que envolvem conceitos de música	———	———	não. Foi abordado o tema superficialmente	———
Incentivo	———	Não.Houve pouco incentivo	———	———	Não. Não havia disciplina que estimulasse

Com esta pergunta tivemos a intenção de conhecer o currículo dos entrevistados. As respostas foram ao encontro com nossas expectativas: Os sujeitos tiveram pouco contato no currículo com o trabalho de música.

Na unidade de significação de incentivo, disseram que não tiveram incentivo e nem disciplina que estimulasse.

Tabela V - Questão 5

Ha na escola locais específicos para trabalhar com música?

Unidade de significado	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5
Dinâmica	———	———	———	Trabalhamos dentro e fora da sala de aula, as vezes na entrada das aulas	———
Expectativas	———	Não Porém a partir do ano que vem, as escolas adaptar-se-ão	———	———	———
Condições-outros locais	Pouquíssimos espaços	Não	Na área externa	———	———

Quanto aos locais específicos para se trabalhar música, na unidade de significação da dinâmica, o sujeito 4 disse que utiliza o horário de entrada ou de saída das aulas e o sujeito 3, respondeu que utiliza a área externa.

Pudemos constatar que não há lugares específicos para se trabalhar com música, e as atividades são realizadas de forma precária.

4 - Análise de Dados

A partir dos dados colhidos na pesquisa qualitativa e perante a questão 1 sobre a importância da música, foi identificado na unidade de significados a melhoria do desempenho, como fator que melhora a aula no sentido de torná-la prazerosa, a contribuição para que o aluno desenvolva sua criatividade e desenvolvimento. Assim como desencadeia qualidades e minimiza a agressividade.

Na questão 2, na qual a observação foi a condição em que se realizava a didática, na unidade de significados, os momentos em que acontecem a atividade envolvendo a música são de recreação, e não de disciplina capaz de promover desenvolvimento e na área externa. A questão da frequência e baixa, dadas como raras e pouco exploradas. Na unidade de adequação da formação foi considerado pela professora que para o ensino de música seria necessário um maior conhecimento na área e que são ministradas pelas estagiarias. E como melhoria da oralidade.

Quando a pergunta foi referente a precisão do trabalho, para a observância do cumprimento do Projeto Pedagógico, com música e os documentos da escola, na unidade de significação, que abordam as expectativas de aprendizagem, o sujeito 3 revelou que cabe ao professor criar situações de aprendizagem e que o professor elenca a expectativa de ensino que deseja trabalhar no eixo da linguagem. O sujeito 2 respondeu que a partir do ano que vem, (só quando for lei). O sujeito seguinte declarou que as estagiarias trabalham de forma lúdica. Na unidade de significação de profissional adequado a resposta foi negativa pois os professores não possuem domínio para essas diversidades de aulas, os outros dois sujeitos 3 e 5, que as estagiarias e que trabalham com a música.

Na questão número 4, a resposta para a unidade de significação do currículo adequado, do sujeito 1 foi que teve pouquíssimos contatos com aulas que envolvessem conceitos de música e o número 4 que o tema foi abordado

superficialmente. Quanto ao incentivo, não houve respostas positivas, os sujeitos responderam que na formação obtiveram abordagem superficial. O currículo não contemplou de maneira satisfatória os sujeitos pesquisados.

Para ser verificada a dinâmica das aulas na questão 5 a unidade de significação de expectativas o sujeito número 2 respondeu que não há locais específicos para se trabalhar música na escola, porem a partir do ano que vem, as escolas adaptar-se-ão. Na unidade de condições dos locais, nas escolas que disponibilizam locais, estes são poucos, na área externa ou não há.

Conclusão

Percebemos que o que acontece no processo de sistematização no ensino de música nas escolas no ensino fundamental, de acordo com as respostas das entrevistas fica a desejar no sentido de abarcar todas as possibilidades que o trabalho da disciplina poderia proporcionar.

Que após quatro décadas sem o ensino obrigatório de música nas escolas públicas se e preciso pensar como será esta volta, principalmente do ponto de vista da formação e didática dos profissionais envolvidos, para que tenham uma formação mais adequada para que possam exercer com propriedade sua tarefa, que pode aliar: o desenvolvimento a qualidade do ensino e prazer nas aulas. Fazendo das aulas de música um instrumento básico na aprendizagem e como fonte de ludicidade.

Na perspectiva de investigar a influência da música no processo de desenvolvimento da inteligência e aprendizagem de alunos cursando os anos iniciais, podemos confirmar e constatar nossa inicial percepção acerca deste posicionamento era procedente. Podemos constatar a partir da coleta dos dados resultantes da pesquisa, que a grande maioria das respostas volta-se para corroborar com a nossa visão: de que a música representa uma grande aliada para a aprendizagem na fase inicial da vida, já que as crianças até os onze anos estão desenvolvendo seu aparelho auditivo e suas percepções auditivas.

Referências bibliográficas:

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; CUNHA, Eliana da; PIMENTA, Helena Marques. Tocar e
cantar: uma experiência compartilhada. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÚSICAL, 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,Música na Educação Infantil,São Paulo,Ed Peiropolis,2003 2- Edicao

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-músicais-na-educacao-basica-1863761.html

*www.iacat.com/revista/recrearte/.../**music**oterapia.htm* A importância da músicalizacao 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-música-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 músical na educação infantil:** uma investigação-ação na formação e nas práticas da 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 historia 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-músicais-na-educacao-basica-1863761.html

Anexo da Entrevista:

1° Sujeito

1° Na sua opinião, qual a importância da música na escola?

Resp: Penso que a música é um grande e compartilhador para o ensino aprendizado. Através dela podemos transformar e ajudar na transformação da identidade do aluno.

2° Como ela é utilizada/explorada pela escola/professor?

Resp.: Na instituição onde leciono, as aulas de músicas são raras. Os momentos que acontecem de recreação que envolve a música é bem simplificado e não possui um professor especializado para esses momentos. Penso que para o ensino da música é necessário um maior conhecimento da área, os professores que ensinam as disciplinas não possuem esse domínio e fica complicado ele transpor esse conhecimento e ensinamento para os alunos.

3° Há precisão de trabalho com música nos documentos da escola (Ex.: Projeto Pedagógico – Plano de Aula). Exemplifique:

Resp.: Sim, conta com as expectativas de aprendizagem que os professores devem trabalhar com os alunos. Porém os professores das matérias não possuem domínio para essa diversividade de aulas.

4° Na formação do educador há disciplina que estimula trabalho com música?

Vou exemplificar o meu curso. Quando cursei pedagogia em uma instituição privada, tive pouquíssimo contato com as aulas que envolvem o conceito de teatro, artes, música etc. Penso que os cursos de pedagogia eles devem ser melhores analisados, onde devem conter em sua matriz curricular disciplinas

que façam o professor (que está cursando) se aperfeiçoar na área em que escolheu.

5° Há na escola locais específicos para trabalhar com música?

Não, na instituição onde leciono, possui pouquíssimos espaços para todas as atividades que envolvem teatro, arte e música.

2° Sujeito

1° Na sua opinião, qual a importância da música na escola?

Acho muito importante o ensino de música na escola, pois ela contribuirá para que o aluno desenvolva sua criatividade, sua sensibilidade e suas habilidades de forma lúdica e coletiva, fazendo com que o aluno se entregue mais deixando de lado a agressividade.

2° Como ela é utilizada/explorada pela escola/professor?

Acredito que ela é pouco explorada, mas é uma pena, pois ajudaria muito os professores, principalmente na fase de alfabetização.

3° Há precisão de trabalho com música nos documentos da escola (Ex.: Projeto Pedagógico – Plano de Aula). Exemplifique:

Eu acredito que por enquanto não há, porém, a partir do ano que vem, toda escola pública ou privada terá que incluí-la em sua grade curricular (dentro do ensino de arte) na educação básica.

4° Na formação do educador há disciplina que estimula o trabalho com música?

Em minha formação houve pouco incentivo para a música. Hoje sinto que foi algo muito importante deixado pra trás e que me fez muita falta.

5° Há na escola locais específicos para trabalhar com música?

Não há, porém acredito que a partir do ano que vêm, a música sendo incluída na grade, as escolas procurarão adaptar-se de forma que os professores tenham condições de trabalharem em um local apropriado e de acordo com as necessidades para que ela não se torne apenas uma brincadeira ou um momento de lazer.

3° Sujeito

1° Na sua opinião, qual a importância da música na escola?

A música é importante para um bom desenvolvimento da aula. Muitas vezes ajuda a alcançar objetivos pretendidos principalmente na educação infantil. Escutar música movimentar-se, comunicar-se em diferentes momentos, acredito que esse recurso desde criteriosamente escolhido e aplicado contribui muito para o desenvolvimento da criança.

2° Como ela é utilizada/explorada pela escola/professor?

Em sala de aula, cantadas na área externa, os alunos escutam, cantam por exemplo: o poema, quadrinho é uma forma de melhorar a fluência da leitura (oralidade)

3° Há precisão de trabalho com música nos documentos da escola (Ex.: Projeto Pedagógico – Plano de Aula). Exemplifique:

Acredito que há um projeto, o SESI está trabalhando com período integral, existem aulas de teatro e música, onde as estagiárias trabalham de forma lúdica a música.

4° Na formação do educador há disciplina que estimula o trabalho com música?

Sim, a música é uma forma de apresentar de maneira lúdica, letras do alfabeto, os alunos podem cantar, dando uma maior familiarização com as letras, poemas, brincadeiras, explorando sempre a ludicidade.

5° Há na escola locais específicos para trabalhar com música?

Não, podemos trabalhar a música na área externa, sala de aula, trabalhar quadrinhas poéticas, cantigas de roda, adivinhas, assim estamos incentivando os alunos do convívio (música de forma lúdica e divertida).

4° Sujeito:

1° Em sua opinião, qual a importância da música na escola?

Em minha opinião toda a prática ligada à música e a dança torna-se uma fonte para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano do professor e do aluno.

2° Como ela é utilizada/explorada pela escola/professor?

A criança precisa ser sensibilizada para o mundo dos sons, pois, é pelo órgão da audição que ela possui o contato com os fenômenos sonoros e com o som. Quanto maior for à sensibilidade da criança para o som, mais ela descobrirá as suas qualidades. Portanto é muito importante exercitá-la desde muito pequena, pois esse treino irá desenvolver sua memória e atenção. A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade, disciplina e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula.

3° Há precisão de trabalho com música nos documentos da escola (Ex.: Projeto Pedagógico – Plano de Aula). Exemplifique:

Cabe aos professores criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar em relação com um número variado de produções músicais, como por exemplo, as cantigas de roda, o Alfabeto da Xuxa que ajuda muito na alfabetização dos alunos. Geralmente em meu plano de aula, algumas músicas são trabalhadas e percebo que os alunos se interagem e compreendem melhor o conteúdo por conta desta didática.

4° Na formação do educador há disciplina que estimula trabalho com música?

Na minha formação não houve uma disciplina específica em música, mas em Metodologia do Ensino foi abordado esse assunto muito superficialmente.

5° Há na escola locais específicos para trabalhar com música?

No momento não. Trabalhamos música dentro e fora da sala de aula, alguns alunos fazem aula de coral e cantamos, às vezes, na entrada das aulas.

5° Sujeito:

1° Na sua opinião, qual a importância da música na escola?

A música na escola auxilia o professor tematizando e ou dando exemplos do que se quer ensinar, tornando assim a aula mais atraente, e aprofundando aspectos da cultura .

2° Como ela é utilizada/explorada pela escola/professor?

Os alunos do 4ºB realizam aulas de coral, uma vez por semana, na aula destinada à música.
Porem na escola as aulas de música são exploradas pelos professores estagiários nas vivencias.

3° Há precisão de trabalho com música nos documentos da escola (Ex.: Projeto Pedagógico – Plano de Aula). Exemplifique:

Sim, no plano docente o professor elenca a expectativa de ensino que deseja trabalhar no eixo de linguagem, na parte destinada a teatro e música, que será ministrada pelo professor estagiário .Exemplo:
Expectativa: Apreciar e valorizar as produções músicais (canções, brincadeiras e músicas populares e folclóricas) desenvolvendo a memória músical, estimulando a percepção rítmica e melódica e criando sons.

De acordo com essa expectativa, o professor estagiário deverá elaborar atividades para contemplá-la, tais como: brincar explorando as cantigas de roda, pesquisa de uma música de brincadeira que seus pais gostavam etc.

4° Na formação do educador há disciplina que estimula o trabalho com música?

Acredito que não, quando fiz a graduação não havia uma disciplina que estimulasse o trabalho com música.

5° Há na escola locais específicos para trabalhar com música?

Na escola não, os professores normalmente trabalham as aulas de música na sala de aula mesmo, ou em espaços abertos da escola como o pátio.

A ARTE E SEU ENSINO

Thais Andrade Cavalcanti

RESUMO

Encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, a Arte descrita como a ciência do conhecimento humano, sensível e cognitivo, voltada para um fazer apreciativo do artístico e estético, acompanhado por uma reflexão sobre as suas histórias e contextos na sociedade, como segue:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, MEC, 1997, P.15)

O ensino da Arte contemporânea, busca possibilitar atividades interessantes e acessíveis não só para alunos na idade regular, mas também para aqueles indivíduos que não tiveram a mesma oportunidade e buscam de alguma forma, a compensação de um tempo não perdido e sim mal aproveitado.

Palavras-chave: Arte, Linguagens Artísticas. Educação.

Pensar em Arte, é trazer uma valorização de conceitos e saberes que os alunos constroem ao decorrer da sua existência dentro e fora da escola. Sua ação, se dá por meio de diversas percepções que buscam ampliar novos caminhos, relacionados à sua formação, para que possam construir um pensar reflexivo, sensível e crítico de forma transformadora.

Discute-se a influência da Arte na formação, pois através dela, podemos fazer com que o indivíduo reflita e tome decisões perante a sua realidade, a interpretação das relações sociais, revelando aspectos na vida humana, para tanto:

> ...questionamentos espraiam questões metodológicas que fazem parte do dia a dia de qualquer professor da EJA: como ensinar praticas letradas ao estudante sem desvalorizar suas práticas culturais de origem e como equacionar os conhecimentos prévios dos jovens e adultos, com os conhecimentos escolares. E como fazer ponte entre saberes da experiência e os saberes formais, sem privilegiar um em detrimento do outro. (ALVARES, 2006)

Em consequência disso a Arte é um importante recurso para uma complementação no processo de ensino aprendizagem, já que o ser humano está em constante mudança no decorrer de sua existência, Ana Mae (2007), descreve que o contato com Arte deve começar nos primeiros anos de vida, “para que assim possam contribuir para um desenvolvimento afetivo e cognitivo e desta forma construir conhecimentos de extrema importância para o fazer compreender a arte, como complemento na vida, é preciso educar o olhar da criança desde a Educação Infantil”. É de extrema importância que o docente incentive seus alunos, mas, cabe também aos dirigentes escolares, estimularem seus professores, adentrarem a esse processo, proporcionando alicerces que contribuam para uma a educação de qualidade e que através dela possam nortear seu trabalho.

Desta forma ressaltamos que a prática docente, deve educar o olhar dos alunos através do ensino da Arte. Para tanto, o educador precisa levá-los a observar, discutir e interagir com atividades plurais, complexas e significativas, a capacitação profissional é o núcleo de quaisquer que forem as atividades educacionais exercidas, pois, lhe dará subsídios adequados e coerentes para o articular e o produzir de suas práticas, sendo assim:

> Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educaçãobásica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. (MELLO, 2000)

Muito se discute a presença da Arte na rotina dos alunos na EJA, e desta forma afirmamos no presente trabalho, que o significado dessa ciência na educação, sem dúvida torna- se de muita importância para toda sociedade.

A análise das pesquisas bibliográficas permiti salientar também a necessidade do educador em conhecer todos os meios tradicionais, contemporâneos e tecnológicos para o incentivo e estimulo constante do seu educando.

Através da Arte, ocorre a promoção do despertar para a criatividade, que eleva e significa o processo de ensino e aprendizagem. Considerando, o fato de que vivemos num mundo rodeado por múltiplas imagens, e muita das vezes não analisadas, por falta de tempo, interesse ou até mesmo não conhecimento e assimilação. Tal observação, faze-nos refletir sobre este contexto, quanto a extrema indispensabilidade do desenvolvimento para a competência do saber e analise de forma diferenciada das obras, na busca por obtenção de novos significados, possibilitadores de um pensar crítico, motivacional da íntima relação com o objeto artístico. A construção de novos valores pelo indivíduo é fundamental para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

As pesquisas bibliográficas clarificam o pensar da transformação que esta ciência possibilita, através de estímulos e intervenções adequadas os professores poderão levar seus alunos a resgatar a autoestima e produzir mudanças comportamentais e sentimentais, sensações estas, que interferiram positivamente ao ser, de forma individual e coletiva, no âmbito de suas vidas.

Normativas para o Ensino de Arte no Brasil

O documento regulamentador que alicerceia a Educação brasileira é nominada LDB - Lei de Bases e Diretrizes. Formulada em 1961, com base nos princípios Constitucionais, esta sofreu duas alterações, a de 1971, e a última e atual a de 1996, nesse mesmo ano, cria-se e institui por parte da Governabilidade, os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, documentação norteadora para o desenvolvimento e subsídio curricular das Instituições Públicas e Privadas de Ensino, nas modalidades da educação do ensino fundamental e médio.

A obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo Nacional ocorreu em 1971, concomitante a segunda restruturação da LDB, neste período a Arte

não era considerada disciplina, e sim Atividade Educativa, e quase foi excluída em 1988, ano de inúmeros acontecimentos, a atualização da Constituição Federal e diversas discussões sobre a educação. A educação Artística só não foi excluída do currículo, devido a mobilização de diversos educadores que se uniram e manifestaram contra.

Com a atual Lei de Diretrizes e Bases, foram anuladas e reformuladas disposições anteriores a matéria, que passa de Atividade Educativa chamada, para o reconhecimento de Ciência como disciplina, e tem alterado seu nome para Artes. Tal mudança, autoriza e A torna obrigatória na inserção ao ensino básico, como se lê no Capítulo II da Educação Básica Seção I das disposições Gerais, “27§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB, 1988, P.19).

Vale ressaltar que, em 30 de janeiro de 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, obteve alteração no Art. 9º que traz novos itens curriculares obrigatórios, as diferentes linguagens da Arte: cênicas, plásticas e, obrigatória a musical, referenciadas no artigo 18.

Além desses, fora tramitado em 2010 na Câmara Federal o Projeto de Lei 7.032, mediado pelo Senador Saturnino Braga, que propõe além da música que já faz parte da obrigatoriedade a dança, o teatro e as artes visuais.

As linguagens da Arte

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) as linguagens da Arte são divididas em quatro blocos: Linguagem Visual, Musical, Cênica e da Dança. Cada uma possui especificidades e subdivisões que promovem e ampliam o fazer artístico.

Fazem parte das Artes Visuais, os fazeres pautados na visão como princípio norteador de tal são esses: o cinema, a fotografia, gravura, desenho, pintura, grafite, paisagismo, decoração, moda, web design, novela, arquitetura, instalação (interferência de ambiente), e escultura.

Nas Artes Musicais são relacionados tudo que necessita da voz como base para expressar-se, como o canto, os instrumentos musicais e outros mecanismos similares. Nesta perspectiva a junção dos elementos que produzem som direcionados ao sistema auditivo.

As Artes Cênicas são todas as formas de arte que acontecem em um palco ou lugar de apresentação para um público, o palco é percebido como qualquer lugar onde ocorra a apresentação. A arte Cênica engloba o estudo de todas as formas de expressões que precisam de uma representação, destacando-se as seguintes classes: Teatro, Ópera, Dança e Circo.

A Dança é um instrumento universal que se expressa através dos movimentos, com várias vertentes de expressões culturais. A dança pode ser manifestada nas ruas em eventos, ou a forma de vídeo e em qualquer ambiente em que for circunstanciado o propósito artístico. Ela contém sequencias de movimentos corporais, contendo seu próprio vocabulário como os gestos e passos.

Para que o ser humano consiga interpretar, produzir e reproduzir determinadas linguagens, esses recursos devem estar presentes no cotidiano educacional. É essencial que alunos tenham contato com as diversas formas de produções artísticas, instrumentos, técnicas, materiais, gêneros, estilos, artistas, autores, contribuindo para a compreensão do verdadeiro significado da Educação na Arte.

Desta forma evidenciamos estas linguagens como pontos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem dentro a Interdisciplinaridade, por trabalhar variadas linguagens. Devem ser interpretadas e utilizadas como uns dos objetivos principais, para a inserção ao conhecimento a novas culturas, levando o indivíduo a novos conhecimentos, informações constantes, proporcionando ao mesmo o aprendizado em diferentes áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com autores aqui abordados, quando os ensinados são

colocados em situações de ensino e aprendizagem, ainda que encontrem dificuldades ou desinteresses, propostas inovadoras, didáticas diferenciadas devem apresentar-se no repertório docente, há uma apropriação do realizar diversificadamente refletido na sua prática? a fim de reverter o não compreendido? Aonde tais ações podem ser descobertas e utilizadas, senão na reflexão e no olhar futurista quanto as práticas com valor!

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.

O PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL

Thaina Gouveia Dias

RESUMO

O Sujeito nasce inserido em uma instituição familiar, nessa o Sujeito aprende suas primeiras palavras, obtêm seus primeiros hábitos alimentares, rotina e gostos, tudo isso influenciado pelas pessoas que fazem parte do seu cotidiano. Desse modo a família influência na vida acadêmica do Sujeito, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, onde ocorre a alfabetização, um exemplo disso, é que o vocabulário utilizado pela família que influência no leque de palavras conhecidas pela criança, logo uma família que costuma utilizar um vocabulário mais “pobre” limita a criança em seu vocabulário e uma família que utilize um vocabulário mais “diversificado” vai ampliar o vocabulário da criança, ajudando na alfabetização.

Palavras-chave: família, aprendizagem, psicopedagogia institucional.

DESENVOLVIMENTO

“Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mutua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente,

> *em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades...” (PIAGET, 1972 Apud JARDIM, 2006,p.50).*

Assim como Piaget afirma, a aproximação da escola com a família ajuda o Sujeito e a aprendizagem, essa aproximação deve ir mais além do que simples trocas de informações, deve se tornar uma relação de dialogo, apoio, incentivo e ensino-aprendizado.

A família transmite valores éticos e morais, humanitários de extrema importância para a formação do individuo, a escola ensina os conteúdos formais para a formação da cidadania e exercício do trabalho, ambas devem ser indissociáveis, o Psicopedagogo Institucional deve trabalhar de maneira a relaciona-las como uma rede de apoio em que o Sujeito seja o protagonista.

O Psicopedagogo Institucional deve incentivar à reconstrução de um vínculo que englobe o Sujeito-família-aprendizagem para a superação das dificuldades de aprendizagem.

> *“A psicopedagogia vem atuando, também, com muito sucesso nas mais diversas instituições... Seu papel é analisar e assinalar os fatores que favorecem, intervém ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição.” (Sá et al., 2008, p. 15)*

Sendo família e escola responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento do Sujeito, o Psicopedagogo mediará de forma a criar

estratégias para a superação das dificuldades e favorecimento da aprendizagem.

Segundo Castro (2004, p.116) “a escuta diferenciada, o olhar atento e o acolhimento afetivo ao ser que aprende e ao ser que ensina, não podem faltar no fazer psicopedagógico”.

É esse olhar que diferencia o psicopedagogo, e que permite que esse intervenha da melhor forma, propondo ações e criando projetos de intervenção conforme as necessidades da escola e dos alunos.

O papel do Psicopedagogo Institucional é de suma importância nesse processo de ressignificação do vínculo do Sujeito com a aprendizagem, e em trazer a família de forma ativa para o desenvolvimento do Sujeito. Segundo Castro, 2004, a que se refere ao psicopedagogo “é o responsável pela realização de pré-diagnósticos, encaminhamentos a especialistas e assessoria aos alunos que apresentam dificuldades através da intermediação entre clínicos, corpo docente e a comunidade”, assim o psicopedagogo atua com todos os envolvidos no processo de desenvolvimento do Sujeito na busca por compreender o modo como o Sujeito aprende, investigando as causas de suas dificuldades e elaborando estratégias para sana-las.

> *“Na função preventiva, segundo nos diz Kiguel (1987), cabe ao psicopedagogo atuar, principalmente, em escolas e em cursos de formação de professores, esclarecendo sobre o processo de desenvolvimento e maturação das áreas ligadas à aprendizagem escolar (perceptiva, motora, de linguagem, cognitiva e emocional), auxiliando na organização de condições de aprendizagem de forma*

> *integrada e de acordo com as capacidades dos alunos, atendendo sua diversidade e motivação." (Sá et al., 2008, p.22)*

Desse modo o Psicopedagogo Institucional tem a função de auxiliar para que todas as condições de aprendizagem sejam atendidas, orientando a gestão, docentes, família e alunos com o objetivo de se ter um ambiente facilitador para a aprendizagem onde o aluno seja o protagonista do seu processo de desenvolvimento.

> *"Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem. BOSSA, (1994, p 23).*

O Psicopedagogo Institucional atua ativamente no processo de ensino e aprendizagem na escola, podendo elaborar projetos de intervenção pautados na sua prática de investigações das dificuldades e necessidades dos alunos e da escola. Assim podendo mediar diante da necessidade de aproximação entre Escola-Família-Sujeito.

Portanto, família e escola estão interligadas, com o objetivo do sucesso no processo de aprendizagem, a criança aprende e ensina tanto no ambiente

escolar como no familiar, pois os dois são essenciais em sua vida, essas devém dialogar em parceria, o Psicopedagogo intervém nessa mediação, vez que muitas das dificuldades que o Sujeito apresenta na escola podem ser originadas pela família, o apoio familiar no processo de aprendizagem é fundamental para a superação das dificuldades e prevenção das mesmas.

Pensando na ideia de que o Sujeito aprende e ensina tanto no ambiente escolar como no familiar, o projeto visa construir um elo entre esses dois ambientes com foco na superação das dificuldades de aprendizagem do Sujeito. Assim apresenta uma estratégia em que os ambientes se relacionem e que o Sujeito se sinta mais confortável com atividades lúdicas. O psicopedagogo intervém de forma a mediar essa relação e aplicar o projeto.

Segundo Alícia Fernández (2001), “a aprendizagem é uma produção que se situa em uma zona transicional entre o sujeito e o objeto”.

Sendo assim, a Psicopedagogia traz um caminho em que busca compreender a subjetividade do Sujeito, uma vez que, emoções e significados afetam e influenciam todas as pessoas, o ser humano é um ser sociável que necessita de vínculo, não é diferente com a aprendizagem.

CONCLUINDO

O psicopedagogo institucional tem a capacidade de olhar a escola e sua totalidade com um olhar de escuta, acolhimento e reflexão, na busca por melhorias no ensino e aprendizagem. Sua função é de extrema importância e

diferença, ele contribuirá para a aproximação e participação ativa da família no processo de aprendizagem do Sujeito, e que a escola acolha esse como uma auxiliadora.

O Sujeito é o protagonista desse processo, é nele que tanto família e escola devem pensar para que esse seja visto e ouvido de forma correta.

Segundo Isabel Paroli (2010, p. 57), “a aprendizagem se dá em uma situação de vínculo tanto entre o aprendiz e seu ensinante, como entre o aprendiz e o conhecimento.”

Assim conclui-se, que tanto na escola quanto na família deve haver um ambiente acolhedor, facilitador e incentivador à ressignificação desse vínculo entre aprende-te, ensinam-te e conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Simone S.; SCOZ, Beatriz J. L.; MUNHOZ, Maria L. P. **PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA.** Rev. Psicopedagogia, São Paulo, v. 24. 2007. P. 149-159. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a06.pdf. Acesso em: 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologias Uma introdução ao estudo da psicologia. [*S.l.*]: Saraivauni, 2004,

CASTRO, Maria Luiza Garitano de. **O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL**: O PSICOPEDAGOGO COMO AGENTE DE INCLUSÃO SOCIAL. Rev. Psicopedagogia, [*S. l.*], 21(65), p. 108-116, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v21n65/v21n65a03.pdf. Acesso em: jun. 2020.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clinica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDES, Alícia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos.** Porto alegre: Artmed, 2001.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem.** Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

KALOUSTIAN, S. M. (org.) **Família Brasileira, a Base de Tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

SÁ, Márcia Souto Maior Mourão; VALLE, Bertha de Borje Reis de; DELOU, Cristina Maria Carvalho; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; GOUVÊA , Fernando; MELLO, Henriete c. Sousa e; MAZZILLO, Ida Beatriz; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; ROSA, Suely Pereira da Silva. **Introdução à Psicopedagogia**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2008. P. 144

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação família, a escola e a aprendizagem: A família e a escola.** *In*: PROFESSORES formadores: a relação família, a escola e a aprendizagem. 1º. ed. Pulso Editoria, 2010. cap. 3, p. 46-69.

SOARES, Matheus; SENA, Clério Cezar Batista. **A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR**, p. 1-9.

VÍSCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica – epistemologia convergente**, Porto Alegre, Artes médicas, 1987.

O DESENVOLVIMENTO FÍSICO DE CRIANÇAS ENTRE ZERO E DOIS ANOS

Antônio Aparecida Ferreira

RESUMO - Este trabalho por objetivo entender como ocorre o desenvolvimento físico de crianças com idade entre zero e dois anos. Seguindo a linha de pesquisa desenvolvida por Helen Bee, busca-se conhecer as etapas do crescimento do bebê e também o que pais e professores da Educação Infantil podem fazer para garantir que este desenvolvimento ocorra de modo satisfatório para a criança. Os estudos publicados sobre o tema do desenvolvimento físico infantil, são em sua maioria destinados à área médica, este fato impede que pessoas com outras formações entendam as pesquisas. A obra de Helen Bee, no entanto, propicia a compreensão do tema para pais e professores, possibilitando que este conhecimento possa ser melhor colocado em prática.

PALAVRAS-CHAVE:. Desenvolvimento físico Infantil, Bebês, Educação Infantil.

Introdução

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) creches são instituições que atendem crianças de 0 à 3 anos e pré-escolas atendem as crianças de 4 à 5 anos. As duas faixas etárias compreendem a educação infantil que é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A preocupação e reflexão sobre o primeiro dos aspectos que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aponta, ou seja, o desenvolvimento integral do aspecto físico da criança é o principal norteador desta pesquisa.

Beteli (2006, p. 120) afirma em seu livro que o tempo em que as crianças passam na creche é de fundamental importância para toda a sua vida adulta e ainda conforme Beteli (2006, p. 133):

> o período da vida em que as crianças frequentam creches corresponde a uma fase crítica para o desenvolvimento e a linguagem é uma área em que a criança pode ter dificuldades maiores uma vez que necessita da intervenção de outrem.

Pensando nesta questão inicial, coloca-se aqui, a busca por entender como se dá odesenvolvimento físico integral da criança na creche, ou seja, como a creche pode agir com esta criança, no que tange às questões pedagógicas, interacionais e individuais da própria criança, em como ela tem oportunidades de se desenvolver, como o desenvolvimento dela ocorre e é estimulado.

Segundo o Conselho Nacional de Credenciamento de Creches da Austrália, uma criança de 5 anos chega a frequentar a creche/pré-escola “o mesmo período de horas utilizados para o restante da sua escolarização (BETELI, 2006, p. 26). Mostra-se por esta breve apresentação inicial, a relevância que o trabalho feito na creche tem para a vida do aluno e consequentemente, para a sociedade, pois é essa criança de hoje, que em alguns anos desenvolverá plenamente seu papel social, e quanto melhor ela for preparada para isso, melhor será para ela e para a sociedade como um todo.

Dessa forma, este trabalho de pesquisa reflete sobre a questão do desenvolvimento físico de bebês com idade entre zero e dois anos, como ocorre e quais podem ser os estímulos que proporcionam aos pequenos que se desenvolvam, e finalmente, como a criança percebe ou descobre sua corporeidade e age tanto com relação a si mesma, como em relação ao outro, que são as pessoas que fazem parte da construção de vida social, incluindo os adultos e as outras crianças que a cercam.

Estas três questões, sendo que as duas últimas surgem devido à importância que a primeira tem, são os pilares deste trabalho que visa entender, e de certa forma colaborar para uma educação de qualidade e também na formação de profissionais de educação também com qualidade, pois ainda conforme Beteli (2006, p. 180): “garantir que as crianças tenham acesso à educação pré-escolar de alta qualidade é uma das ações para promover e proteger o desenvolvimento infantil”.

Vale ressaltar aqui a escassez que foi sentida quando se pesquisou a bibliografia para a realização da pesquisa, a escassez que aqui se refere é do tema dedicado à área da Educação, quando busca-se na área da Medicina por exemplo, o material é abundante, entretanto, a linguagem e o enfoque mais específicos tornam a compreensão do tema difícil assim como

a aplicação ao cotidiano do professor também torna-se complicada, como pode-se perceber neste do trabalho de Braga et al (2006, p. 02):

> Para avaliar o crescimento dos lactentes foram utilizados: Fita métrica para avaliação do perímetro **cefálico e perímetro torácico; Antropômetro horizontal para medição do comprimento; Balança digital** para avaliação do peso; e as curvas de Peso/Idade, Estatura /Idade, Peso/Estatura, Perímetro cefálico e Perímetro torácico adotadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como padrão internacional.

No entanto, os trabalhos de Bee, (1984) e Beteli, (2006), serão amplamente usados neste trabalho, pois estes artigos apresentam linguagem compreensível para educadores e para pessoas que não são da área médica, não podem ser considerados, no entanto, como uma resposta definitiva, porque até mesmo nas obras encontram-se várias vezes expressões do tipo “não se pode concluir” ou” um estudo posterior talvez confirme”, (BETELI, 2006 p. 26) mas podem-se estudar estas obras por certamente ampliar o leque de informações neste campo do conhecimento.

O desenvolvimento físico

Bee (1984, p. 77) afirma em seu livro que mudou completamente seu ponto de vista a respeito do tema desenvolvimento físico e tenta “persuadir” o leitor de que o estudo do crescimento e do desenvolvimento físico é vital para a compreensão do desenvolvimento global da criança.

Ela concorda que o ambiente pode atuar sobre a criança, mas aponta também que cada criança em particular traz para estes contatos com o ambiente algumas habilidades físicas e não outras. Assim, sendo num sentido bem simples, as habilidades físicas da criança acabam por estabelecer certo tipo de limite para a influência do ambiente.

Um exemplo prático sobre isso é de que se houver um ambiente todo estimulante, mas a criança não conseguir andar, por exemplo, o ambiente não irá estimular esta criança da mesma forma que a outra que consegue andar, assim sendo, a criança só pode manipular objetos que são colocados ao lado dela, e esta influencia do ambiente é bem diferente de outra que

consegue ir em direção às coisas e explorá-las por conta própria.

O crescimento físico da criança também estabelece outros limites. O desfraldamento é um exemplo das mudanças que ocorrem quando o bebê avança em seu desenvolvimento. Mas a tentativa fracassará na idade inferior a um ano devido ao fato de que os músculos que a criança precisa para ter qualquer tipo de controle voluntário sobre sua eliminação da urina e das fezes ainda não estão desenvolvidos nesta idade.

Um fato que até mesmo a autora (Bee) aponta como sendo difícil de acreditar é que “o bebê recém-nascido já tem cerca de um terço de sua altura final e que pelos dois anos de idade ele tem cerca de metade da altura que terá quando completar seu crescimento”, (BEE, 1984 p.79) isso demonstra que o contrário do se possa parecer, os bebes não nascem totalmente frágeis,despreparados para viver como julga o censo comum.

Para as explicações do que foi dito acima, é feito o uso de um gráfico muito usado entre pediatras que são as curvas de crescimento, na qual há relação de idade e o peso e a altura que são considerados saudáveis para uma criança estar. Desenvolvidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), cujo objetivo, segundo a própria OMS é “estabelecer um padrão internacional mediante a elaboração de um conjunto de curvas adequadas para avaliar o crescimento e estado nutricional de crianças até a idade pré-escolar” (GALLAHUE e OZMUN, 2001 p. 5).

O padrão utilizado por Bee foi o da curvatura de 1977, que a partir de 1993 foi questionado por um grupo de especialistas da OMS e as curvas de crescimento usadas foram atualizadas a partir de abril de 2006. (CARABOLANTE e FERRIANI, 2003 p. 3)

Conforme Bee (1984) há um crescimento bastante rápido durante os primeiros dois ou três anos nos bebês, após os três anos, há um longo período mais ou menos dos 3 aos 11 anos — em que o crescimento é estável e regular, seguido pelo assim chamado estirão de crescimento do adolescente, é interessante que o estirão de crescimento do adolescente começa um pouco antes para as meninas, dura menos tempo e resulta numa média de altura inferior à dos meninos.

A cabeça do bebê é enorme em proporção ao resto de seu corpo. Ao nascimento ela é umquarto do comprimento total do corpo e, pelos 2 anos de idade, é cerca de um quinto do comprimento total. Um adulto: é aproximadamente, um décimo do comprimento de seu corpo.

Diferenças sexuais no crescimento físico

"A partir do nascimento, o período de crescimento para os meninos e meninas difere em aspectos importantes, numa variedade de padrões de crescimento físico". De acordo com Bee (1984, p. 80) os fatos, como nós os conhecemos, são os seguintes:

Ao nascimento, as meninas são mais avançadas — cerca de quatro semanas — no desenvolvimento da calcificação dos ossos e no desenvolvimento dos músculos.

As meninas começam seu estirão de crescimento da adolescência antes dos meninos, o que pode ser, ainda, outro exemplo do processo maturacional mais rápido nas meninas.

O crescimento físico das meninas é mais estável e previsível do que o dos meninos. Você pode ter uma estimativa melhor da altura final de uma menina, a partir da altura quando jovem, do que da altura de um menino. (BEE, 1984, p. 80)

Desde o nascimento, as meninas têm uma camada de gordura diretamente abaixo da pele, mais grossa do que a dos meninos. Isto dá às meninas sua aparência mais "cheia" (BEE, 1984, p. 80) com o rosto mais arredondado, em que os ossos não são muito vistos. "Isto também dá às meninas e mulheres uma tolerância maior à temperaturas extremas; as mulheres podem resistir ao frio intenso", por exemplo, por mais tempo do que os homens, por causa desta camada extra de proteção. (BEE, 1984, p. 80)

Músculos e ossos

No nascimento, muitos dos ossos do bebê ainda estão moles; eles

ainda não endureceram (calcificaram) num tipo de material que conhecemos como ossos. De fato, algumas partes do corpo não têm ossos quando a criança nasce. As fontanelas são um bom exemplo. Essas fontanelas são “pontos moles” (BEE, 1984, p. 82) na cabeça do bebê, onde o crânio não cobriu completamente o cérebro. Gradualmente, durante os dois primeiros anos, estes pontos moles desaparecem, crescendo ossos que cobrem as fendas. (BEE, 1984, p.82)

Os ossos endurecem em diferentes ritmos, estando os das mãos e pulsos entre os primeiros a endurecer completamente. “A calcificação dos ossos das mãos e pulsos é umdesenvolvimento importante, do ponto de vista da criança, porque torna mais fácil agarrar ob19jetos, pegá-los e movê-los ou girá-los com seu pulso e mãos”. (BEE, 1984, p 82)

Embora estejam todos presentes no nascimento, os músculos também mudam muito durante os anos de crescimento. Ao nascer, o bebê tem todas as fibras musculares que terá quando adulto. “Mas elas mudam em comprimento e espessura, de forma que a massa muscular total aumenta muito durante os primeiros 14 a 15 anos de vida”. (BEE,1984, p.82)

Considerações finais

Vale ressaltar a frase de Bee (1984) que afirma que:

> não se pode fazer afirmações taxativas na área de desenvolvimento, mas, frequentemente, o melhor que pode ser oferecido é uma probabilidade muito alta ou uma opinião muito bem fundamentada por dados de pesquisa (BEE, 1984, p.90).

Pode-se, observar pelo estudo realizado, que o desenvolvimento físico infantil depende de vários fatores que interagem ao mesmo tempo e depende um do outro, mas que apesar de todo esse emaranhado e complexidade que se apresenta, a escola e a sociedade têm caminhado no sentido de proporcionar a todos, este desenvolvimento.

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.

ATIVIDADES FÍSICAS ADAPTADAS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Nascimento, Silvia Maria do

Resumo

Este artigo discute a importância do planejamento de programas inclusivos na área da educação, destacando sua relevância no contexto contemporâneo. São abordados os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam o planejamento inclusivo, bem como experiências e estudos que evidenciam boas práticas nessa área. O texto enfatiza a necessidade de uma abordagem multidimensional, centrada no aluno, que reconheça e valorize suas diferenças individuais. Além disso, são apresentadas diretrizes e normativas nacionais e internacionais que orientam a elaboração e implementação de políticas e programas inclusivos na educação. Espera-se que este trabalho contribua para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa para todos os estudantes.

Palavras-chave: inclusão educacional, planejamento inclusivo, diversidade, educação inclusiva, políticas educacionais.

Introdução

No cenário atual, marcado por uma diversidade de perfis e necessidades, o planejamento de programas inclusivos torna-se uma demanda premente na área da educação. A busca pela equidade no acesso à educação e pelo desenvolvimento pleno de todos os estudantes tem levado gestores,

educadores e demais profissionais da área a repensarem suas práticas e estratégias de intervenção. Nesse contexto, o planejamento de programas inclusivos emerge como uma ferramenta essencial para garantir a efetivação do direito à educação para todos, independentemente de suas características individuais.

A concepção de inclusão educacional vai além da mera inserção de alunos com deficiência na escola regular. Ela está fundamentada nos princípios da Declaração de Salamanca, documento elaborado pela UNESCO em 1994, que preconiza uma educação de qualidade para todos, pautada na participação, igualdade e respeito à diversidade. Assim, o planejamento de programas inclusivos não se restringe apenas à adaptação física e curricular das escolas, mas pressupõe uma mudança de paradigma nos sistemas educacionais, que devem ser capazes de acolher e atender às necessidades de todos os estudantes, reconhecendo e valorizando suas diferenças.

Nesse sentido, o planejamento de programas inclusivos deve ser pautado por uma abordagem centrada no aluno, que leve em consideração suas características individuais, interesses, potencialidades e desafios. Para tanto, é fundamental adotar uma perspectiva multidimensional, que considere não apenas as questões relacionadas à deficiência, mas também aspectos socioemocionais, culturais, linguísticos e familiares. A inclusão implica, portanto, em reconhecer e respeitar as diferenças individuais, promovendo uma educação que valorize a diversidade e combata qualquer forma de discriminação.

O planejamento de programas inclusivos requer, ainda, o estabelecimento de estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa e efetiva de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é importante promover a formação continuada dos profissionais da educação, capacitando-os para atuar de forma eficaz em contextos inclusivos. A formação de professores deve contemplar conhecimentos teóricos e práticos sobre educação inclusiva, proporcionando reflexões e vivências que contribuam para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

Além disso, é fundamental que o planejamento de programas inclusivos esteja alinhado com as diretrizes e normativas nacionais e internacionais que garantem o direito à educação para todos. No Brasil, a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência são referências importantes para orientar a elaboração e implementação de políticas e programas inclusivos.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo explorar e discutir os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam o planejamento de programas inclusivos, bem como apresentar experiências e estudos que evidenciam boas práticas nessa área. A partir dessa análise, espera-se contribuir para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa para todos os estudantes.

Planejamento de programas inclusivos.

O planejamento de programas inclusivos é uma temática de relevância incontestável no contexto educacional contemporâneo. A necessidade de desenvolver estratégias e práticas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, é um desafio constante para gestores, professores e demais profissionais da educação. Nesse sentido, é fundamental compreender os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam o planejamento de programas inclusivos, bem como conhecer experiências e estudos que evidenciam boas práticas nessa área.

A concepção de inclusão educacional está intrinsecamente relacionada aos princípios da Declaração de Salamanca, documento elaborado pela UNESCO em 1994, que enfatiza a importância de uma educação de qualidade para todos, promovendo a participação, a igualdade e o respeito à diversidade. Segundo essa perspectiva, a inclusão não se restringe apenas à inserção dos alunos com deficiência na escola regular, mas pressupõe uma transformação dos sistemas educacionais para atender às necessidades de todos os estudantes, reconhecendo e valorizando suas diferenças.

Nesse contexto, o planejamento de programas inclusivos deve contemplar uma abordagem centrada no aluno, considerando suas características individuais, interesses, potencialidades e desafios. Para tanto, é fundamental adotar uma perspectiva multidimensional, que leve em conta não apenas as questões

relacionadas à deficiência, mas também aspectos socioemocionais, culturais, linguísticos e familiares. Segundo Mantoan (2003), a inclusão implica em reconhecer e respeitar as diferenças individuais, promovendo uma educação que valorize a diversidade e combata qualquer forma de discriminação.

No que se refere às estratégias de planejamento, é importante destacar a relevância do trabalho colaborativo e da articulação entre os diversos profissionais que atuam na escola. Conforme apontado por Sassaki (1997), o planejamento inclusivo requer a participação de toda a comunidade escolar, envolvendo gestores, professores, alunos, pais e demais atores sociais. A construção de um projeto pedagógico inclusivo demanda o estabelecimento de metas, objetivos e ações concretas, bem como a definição de recursos e estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Além disso, é imprescindível considerar a importância da formação continuada dos profissionais da educação, visando capacitá-los para atuar de forma efetiva em contextos inclusivos. Conforme destacado por Glat (2010), a formação de professores deve contemplar conhecimentos teóricos e práticos sobre educação inclusiva, proporcionando reflexões e vivências que contribuam para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

No âmbito das políticas públicas, é fundamental que o planejamento de programas inclusivos esteja alinhado com as diretrizes e normativas nacionais e internacionais que garantem o direito à educação para todos. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo país em 2008, são referências importantes para orientar a elaboração e implementação de políticas e programas inclusivos.

Diante do exposto, podemos concluir que o planejamento de programas inclusivos constitui um desafio e uma responsabilidade compartilhada por todos os atores envolvidos no processo educacional. A promoção de uma educação inclusiva requer a superação de barreiras e preconceitos, a valorização da diversidade e o compromisso com a garantia dos direitos de todos os estudantes. Nesse sentido, é fundamental investir em ações e políticas que promovam a equidade, a justiça social e o respeito à dignidade humana,

contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Avaliação dos benefícios físicos e emocionais.

A avaliação dos benefícios físicos e emocionais é um tema de grande relevância em diferentes áreas do conhecimento, como saúde, psicologia, educação física e bem-estar. A compreensão dos impactos positivos que determinadas atividades podem proporcionar ao corpo e à mente é essencial para a promoção de uma vida saudável e equilibrada. Nesse sentido, diversos estudos têm sido realizados com o intuito de investigar e mensurar os efeitos de diferentes práticas sobre o bem-estar físico e emocional dos indivíduos.

No âmbito da atividade física, por exemplo, inúmeras pesquisas têm evidenciado os benefícios para a saúde cardiovascular, muscular e metabólica, bem como para a prevenção e tratamento de doenças crônicas não transmissíveis, como diabetes, hipertensão e obesidade (WHO, 2010). Além disso, a prática regular de exercícios físicos tem sido associada à melhoria da qualidade do sono, da autoestima e da saúde mental, contribuindo para a redução do estresse, da ansiedade e da depressão (Craft & Perna, 2004).

No que se refere à saúde emocional, é importante destacar o papel fundamental das atividades que promovem o relaxamento e o autocuidado, como a meditação, o yoga e a mindfulness. Estudos têm demonstrado que essas práticas podem proporcionar uma sensação de calma e tranquilidade, além de auxiliar no desenvolvimento da atenção plena e na regulação das emoções (Kabat-Zinn, 2003). A meditação, por exemplo, tem sido associada à redução dos níveis de cortisol, o hormônio do estresse, bem como ao aumento da atividade do sistema nervoso parassimpático, responsável pela resposta de relaxamento do corpo (Tang et al., 2007).

Além das atividades físicas e mentais, a interação com a natureza também tem sido objeto de estudo no que diz respeito aos seus benefícios para o bem-estar físico e emocional. A chamada "terapia verde" ou "banho de floresta", que consiste em passar tempo em ambientes naturais, como parques e florestas, tem sido associada à redução do estresse, da pressão arterial e dos sintomas de ansiedade e depressão (Song et al., 2020). A exposição à natureza também

tem sido relacionada à melhoria da concentração, da criatividade e da sensação de conexão com o meio ambiente (Bratman et al., 2015).

Por fim, é importante ressaltar que a avaliação dos benefícios físicos e emocionais de determinadas práticas requer uma abordagem multidimensional, considerando não apenas aspectos biológicos e psicológicos, mas também sociais, culturais e ambientais. Além disso, é fundamental que essas avaliações sejam realizadas de forma sistemática e rigorosa, utilizando instrumentos e métodos cientificamente validados, a fim de fornecer evidências sólidas sobre os efeitos das intervenções no bem-estar dos indivíduos.

Em suma, a avaliação dos benefícios físicos e emocionais de diferentes práticas constitui uma área de pesquisa em constante evolução, que contribui para o desenvolvimento de estratégias e políticas voltadas para a promoção da saúde e do bem-estar da população. A compreensão dos mecanismos pelos quais determinadas atividades influenciam o corpo e a mente é essencial para orientar ações e intervenções que visem melhorar a qualidade de vida e prevenir doenças físicas e mentais.

Parcerias com profissionais de saúde.

As parcerias com profissionais de saúde representam uma estratégia fundamental para promover a integralidade e a efetividade das ações de promoção da saúde e prevenção de doenças. Essa colaboração interdisciplinar entre profissionais de diferentes áreas, como saúde, educação, assistência social e outras, tem sido reconhecida como um meio eficaz de abordar questões complexas e multifacetadas relacionadas ao bem-estar físico, mental e social das pessoas.

A interação entre profissionais de saúde e outros setores é essencial para garantir uma abordagem holística e centrada na pessoa. A partir dessa colaboração, é possível combinar conhecimentos, habilidades e recursos de diferentes áreas para oferecer serviços mais abrangentes e adequados às necessidades individuais e coletivas. Segundo Nutbeam (1998), a abordagem interdisciplinar na promoção da saúde permite uma compreensão mais ampla dos determinantes da saúde e uma intervenção mais efetiva nos diferentes níveis de prevenção.

Nesse contexto, as parcerias com profissionais de saúde têm se mostrado especialmente relevantes no contexto da atenção primária à saúde (APS), considerada a porta de entrada preferencial do sistema de saúde para a população. A APS, orientada pelos princípios da integralidade, longitudinalidade, acessibilidade, coordenação do cuidado e orientação comunitária, requer uma abordagem interdisciplinar que envolva não apenas médicos, mas também enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas e outros profissionais (Starfield, 1994).

Além da atenção primária, as parcerias com profissionais de saúde são igualmente importantes em outros níveis de atenção, como a atenção secundária e terciária, onde se concentram o diagnóstico, o tratamento e a reabilitação de doenças mais complexas. Nessas instâncias, a colaboração entre diferentes especialidades médicas, bem como entre médicos e profissionais de outras áreas, como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, é fundamental para garantir a integralidade e a continuidade do cuidado (Kodner & Spreeuwenberg, 2002).

Além dos profissionais de saúde, as parcerias com organizações da sociedade civil, instituições de ensino e pesquisa e o setor privado também desempenham um papel importante na promoção da saúde e prevenção de doenças. Essas parcerias permitem o compartilhamento de recursos, conhecimentos e experiências, bem como a ampliação do alcance e impacto das ações de saúde. No entanto, é importante garantir que essas parcerias sejam pautadas por princípios éticos e compromisso com o bem-estar da população, evitando conflitos de interesse e práticas que possam comprometer a saúde pública (Labonté et al., 2005).

No contexto da promoção da saúde, as parcerias com profissionais de saúde são essenciais para enfrentar os desafios emergentes e as demandas crescentes da sociedade contemporânea. Questões como o envelhecimento populacional, as doenças crônicas não transmissíveis, as epidemias de doenças infecciosas e as desigualdades sociais em saúde exigem uma abordagem integrada e colaborativa que envolva não apenas o setor de saúde, mas também outros setores e atores sociais (WHO, 2006).

Diante do exposto, podemos concluir que as parcerias com profissionais de saúde desempenham um papel fundamental na promoção da saúde e

prevenção de doenças, contribuindo para uma abordagem mais abrangente, efetiva e sustentável dos desafios e problemas de saúde enfrentados pela sociedade. Essa colaboração interdisciplinar e inter-setorial é essencial para garantir uma resposta adequada e integral às necessidades de saúde da população, promovendo o bem-estar e a qualidade de vida de forma equitativa e inclusiva.

Considerações finais

Diante da análise sobre o planejamento de programas inclusivos, a avaliação dos benefícios físicos e emocionais e as parcerias com profissionais de saúde, é possível perceber a importância crucial desses aspectos para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e saudável.

No que diz respeito ao planejamento de programas inclusivos, fica evidente a necessidade de adotar uma abordagem que reconheça e valorize a diversidade dos estudantes, promovendo a equidade e o respeito às diferenças individuais. O trabalho colaborativo entre gestores, professores, alunos e demais membros da comunidade escolar é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes que garantam o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes.

A avaliação dos benefícios físicos e emocionais de diferentes práticas, como atividades físicas adaptadas e terapias complementares, também se mostra fundamental para embasar intervenções que promovam o bem-estar integral dos indivíduos. É importante considerar não apenas os aspectos biológicos e psicológicos, mas também os contextos sociais, culturais e ambientais que influenciam a saúde e o comportamento humano.

As parcerias com profissionais de saúde, por sua vez, são imprescindíveis para garantir uma abordagem integrada e multidisciplinar na promoção da saúde e prevenção de doenças. A colaboração entre diferentes setores e atores sociais permite o compartilhamento de recursos, conhecimentos e experiências, ampliando o alcance e o impacto das ações de saúde.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que a promoção da inclusão, saúde e bem-estar requer um esforço conjunto e coordenado de todos os envolvidos, desde profissionais da educação e saúde até gestores, políticos e

membros da comunidade. Somente por meio de uma abordagem integrada e colaborativa será possível superar desafios, reduzir desigualdades e promover uma vida digna e saudável para todos.

Referências

Bratman, G. N., Hamilton, J. P., & Daily, G. C. (2015). The impacts of nature experience on human cognitive function and mental health. Annals of the New York Academy of Sciences, 1352(1), 1-12.

Craft, L. L., & Perna, F. M. (2004). The benefits of exercise for the clinically depressed. Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry, 6(3), 104-111.

Glat, R. (2010). A educação inclusiva e a formação de professores: percursos e desafios. Educação & Sociedade, 31(111), 1181-1201.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. Clinical psychology: Science and Practice, 10(2), 144-156.

Kodner, D. L., & Spreeuwenberg, C. (2002). Integrated care: meaning, logic, applications, and implications--a discussion paper. International Journal of Integrated Care, 2, e12.

Labonté, R., Mohindra, K. S., & Schrecker, T. (2005). The growing impact of globalization for health and public health practice. Annual Review of Public Health, 26, 57-83.

Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? Moderna.

Nutbeam, D. (1998). Evaluating health promotion—progress, problems and solutions. Health promotion international, 13(1), 27-44.

Sassaki, R. K. (1997). Inclusão: construindo uma sociedade para todos. WVA Editora.

Song, C., Ikei, H., & Miyazaki, Y. (2020). Physiological effects of nature therapy: A review of the research in Japan. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(8), 2737.

Starfield, B. (1994). Is primary care essential? The Lancet, 344(8930), 1129-1133.

Tang, Y. Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., ... & Fan, M. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. Proceedings of the National Academy of Sciences, 104(43), 17152-17156.

WHO. (2006). The world health report 2006: working together for health. World Health Organization.

WHO. (2010). Global recommendations on physical activity for health. World Health Organization.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE VIDA DIÁRIA EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Mayara de Oliveira

Resumo

Este artigo aborda a integração de habilidades no currículo escolar e seu impacto no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, destacando a importância crescente dessas competências para enfrentar os desafios contemporâneos. Discute-se também o papel crucial da inclusão educacional como facilitadora desse processo, promovendo um ambiente escolar mais diversificado e acessível para todos os alunos.
Palavras-chave: Integração de habilidades, currículo escolar, desenvolvimento socioemocional, inclusão educacional, competências para o século XXI.

Introdução

A integração de habilidades no currículo escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais emergem como pilares essenciais na educação contemporânea, refletindo uma resposta adaptativa às exigências complexas de uma sociedade em constante evolução. Este contexto educacional não apenas reconhece a importância do conhecimento acadêmico tradicional, mas também enfatiza a necessidade premente de capacitar os estudantes com habilidades práticas e socioemocionais que são fundamentais para sua vida pessoal, profissional e cidadã.

A crescente ênfase no ensino de habilidades de vida decorre da compreensão de que os desafios do século XXI demandam mais do que apenas a memorização de fatos e conceitos. A capacidade de gerenciar emoções, resolver problemas complexos, tomar decisões éticas e cultivar relacionamentos interpessoais saudáveis são habilidades críticas que não

apenas complementam o aprendizado acadêmico, mas também preparam os indivíduos para se adaptarem e prosperarem em um ambiente globalizado e interconectado.

Paralelamente, a inclusão educacional se revela como um princípio fundamental que visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso equitativo a oportunidades educacionais significativas. A inclusão não se limita apenas ao aspecto físico, mas abrange o reconhecimento e a valorização das diferenças individuais, promovendo um ambiente educacional que celebra a diversidade e respeita a singularidade de cada aluno.

A interdisciplinaridade surge como uma abordagem pedagógica estratégica para promover a integração de habilidades no currículo. Ao conectar diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, os currículos interdisciplinares não apenas ampliam a compreensão dos alunos sobre temas complexos, mas também incentivam a aplicação prática do conhecimento em contextos variados. Essa abordagem não linear desafia as estruturas tradicionais de ensino, encorajando os educadores a colaborarem de maneira transdisciplinar para enriquecer a experiência educacional dos alunos.

Em suma, este texto introduz a importância vital da integração de habilidades no currículo escolar, destacando seu papel na formação de indivíduos preparados para os desafios contemporâneos e futuros. Ao explorar o impacto da inclusão educacional e da interdisciplinaridade, busca-se oferecer uma visão abrangente sobre como a educação pode não apenas transmitir conhecimentos, mas também cultivar competências essenciais que capacitam os alunos a se tornarem cidadãos engajados e contributivos em suas comunidades globais.

Ensino de habilidades de vida

O ensino de habilidades de vida tem se mostrado uma área de crescente interesse e importância dentro do campo da educação e desenvolvimento humano. Definidas como competências necessárias para lidar eficazmente com os desafios do cotidiano, as habilidades de vida englobam uma variedade de

capacidades cognitivas, emocionais e sociais que são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional dos indivíduos (MOURA, 2018).

No contexto educacional contemporâneo, a promoção das habilidades de vida tem sido amplamente reconhecida como essencial para a formação integral dos estudantes. Segundo Santos e Almeida (2020), essas habilidades incluem desde a gestão de emoções até a resolução de problemas complexos do dia a dia, passando pela tomada de decisões informadas e pela capacidade de estabelecer e manter relacionamentos interpessoais saudáveis.

A necessidade de incorporar o ensino de habilidades de vida no currículo escolar não é apenas uma tendência pedagógica, mas uma resposta às demandas de uma sociedade em constante mudança. Conforme apontado por Silva (2019), o desenvolvimento dessas competências não só fortalece a autonomia e a capacidade de adaptação dos indivíduos, mas também contribui para a construção de cidadãos mais conscientes e responsáveis. No entanto, a implementação efetiva dessas habilidades no ambiente educacional enfrenta desafios significativos. De acordo com Souza (2021), muitos currículos escolares ainda privilegiam conteúdos tradicionais em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes. Isso cria uma lacuna que pode limitar o potencial dos jovens de enfrentar os desafios do século XXI de maneira eficaz e proativa.

Para superar esses desafios, é fundamental que as políticas públicas e as práticas educacionais se alinhem na promoção das habilidades de vida desde as séries iniciais até o ensino médio. Conforme enfatizado por Oliveira et al. (2023), a formação de professores capacitados e a integração curricular são passos essenciais para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso equitativo a essas competências fundamentais.

Ademais, o papel da família e da comunidade no desenvolvimento das habilidades de vida não pode ser subestimado. Segundo Gonçalves (2017), a colaboração entre escola, família e demais agentes sociais é crucial para criar um ambiente de apoio que favoreça a prática e a consolidação dessas habilidades no dia a dia dos estudantes.

Em suma, o ensino de habilidades de vida representa uma resposta educacional essencial às demandas contemporâneas por uma formação integral e holística. A sua efetiva implementação não apenas prepara os

indivíduos para os desafios pessoais e profissionais, mas também contribui para uma sociedade mais resiliente e inclusiva (SILVEIRA, 2020).

Impacto da inclusão no desenvolvimento pessoal

A inclusão social e educacional tem sido objeto de intensos estudos devido ao seu impacto significativo no desenvolvimento pessoal dos indivíduos. Segundo Santos (2018), a inclusão pode ser entendida como um processo que visa garantir a participação plena e igualitária de todos, especialmente daqueles que historicamente foram marginalizados ou excluídos. Nesse sentido, a inclusão não se limita apenas ao acesso físico aos espaços, mas engloba também o reconhecimento das diferenças individuais e o respeito à diversidade.

No contexto educacional, a inclusão tem demonstrado contribuições substanciais para o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Conforme destacado por Souza et al. (2020), quando os alunos são incluídos em ambientes educativos diversos, têm a oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. Essas competências não apenas fortalecem o seu senso de identidade e autoestima, mas também os preparam melhor para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Além disso, a inclusão pode promover um desenvolvimento mais equitativo e integral dos indivíduos. De acordo com Oliveira (2019), quando os ambientes educacionais são inclusivos, há um incentivo natural para que cada estudante explore e desenvolva todo o seu potencial, independentemente de suas características pessoais, sociais ou cognitivas. Isso cria um cenário mais justo e propício para o florescimento das capacidades individuais. No entanto, é fundamental reconhecer que a implementação efetiva da inclusão enfrenta desafios significativos. Silva (2021) ressalta que a resistência a mudanças nos sistemas educacionais, assim como a falta de recursos adequados e formação específica para os profissionais da educação, podem comprometer os esforços de inclusão. Esses obstáculos destacam a importância de políticas públicas inclusivas e de investimentos contínuos na capacitação de todos os envolvidos no processo educativo.

Adicionalmente, a inclusão não beneficia apenas os indivíduos diretamente envolvidos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Segundo Gonçalves (2017), quando as pessoas têm a oportunidade de participar plenamente da vida social, educacional e econômica, isso não só fortalece os laços comunitários, mas também enriquece o tecido social como um todo. Dessa forma, a inclusão não é apenas uma questão de direitos individuais, mas também um imperativo ético e moral para a construção de um mundo mais inclusivo e igualitário.

Em síntese, o impacto da inclusão no desenvolvimento pessoal é vasto e multifacetado. Desde a promoção de habilidades socioemocionais até a criação de sociedades mais justas e democráticas, a inclusão desempenha um papel crucial na formação integral dos indivíduos e na construção de um futuro mais promissor e inclusivo (FERNANDES, 2022).

Integração de habilidades no currículo

A integração de habilidades no currículo escolar representa um esforço educacional significativo para proporcionar uma formação mais abrangente e adequada às demandas contemporâneas. Segundo Silva (2018), essa abordagem visa não apenas transmitir conhecimentos teóricos, mas também desenvolver competências práticas e habilidades socioemocionais que são essenciais para a vida pessoal e profissional dos estudantes. Dessa forma, o currículo integrado busca criar conexões entre diferentes áreas do conhecimento e promover uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

A implementação bem-sucedida da integração de habilidades no currículo enfrenta desafios consideráveis. Conforme destacado por Oliveira et al. (2021), a estrutura tradicionalmente fragmentada dos sistemas educacionais pode dificultar a colaboração entre disciplinas e a articulação de conteúdos. A superação desses obstáculos requer não apenas mudanças estruturais, como a revisão dos programas de estudo, mas também um compromisso coletivo com a interdisciplinaridade e a formação docente adequada.

A interdisciplinaridade é um princípio fundamental na integração de habilidades no currículo. De acordo com Souza (2019), essa abordagem

permite aos estudantes explorarem conexões entre diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo uma compreensão mais holística e integrada dos problemas e desafios contemporâneos. Ao integrar disciplinas como matemática, ciências e humanidades, por exemplo, os alunos são incentivados a aplicar seu conhecimento de maneira interconectada e a desenvolver habilidades de resolução de problemas complexos.

Além disso, a integração de habilidades no currículo também se preocupa com o desenvolvimento de competências socioemocionais. Conforme argumentado por Gonçalves (2020), habilidades como empatia, colaboração e pensamento crítico são tão importantes quanto o domínio de conteúdos acadêmicos específicos. Portanto, currículos integrados frequentemente incluem atividades que promovem o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a autoconsciência emocional como parte integrante da formação dos estudantes.

No entanto, é essencial que a integração de habilidades no currículo não se limite apenas ao nível teórico ou conceitual. Segundo Fernandes (2017), a prática efetiva requer uma abordagem que considere as realidades locais e as necessidades específicas dos alunos. Isso implica em estratégias pedagógicas flexíveis e adaptativas, que permitam aos educadores ajustarem o ensino de acordo com as características individuais e o contexto socioeconômico dos estudantes.

Adicionalmente, a avaliação da integração de habilidades no currículo também representa um desafio significativo. Conforme apontado por Santos (2022), os métodos tradicionais de avaliação baseados em testes padronizados podem

não captar adequadamente a complexidade das competências desenvolvidas. Portanto, currículos integrados frequentemente incorporam métodos alternativos de avaliação, como portfólios, projetos interdisciplinares e avaliações formativas, que permitem uma avaliação mais abrangente e contextualizada do progresso dos alunos.

Em resumo, a integração de habilidades no currículo escolar representa uma abordagem inovadora e necessária para a educação contemporânea. Ao promover a interdisciplinaridade, desenvolver competências socioemocionais e adotar práticas pedagógicas flexíveis, os sistemas educacionais podem

preparar melhor os estudantes para os desafios do século XXI e para uma participação ativa e responsável na sociedade (SILVA, 2018).

Considerações finais

A integração de habilidades no currículo escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais tornaram-se temas centrais nas discussões educacionais contemporâneas. Em um mundo dinâmico e complexo, caracterizado por rápidas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, a preparação dos estudantes não pode mais se limitar à transmissão de conhecimentos teóricos. É fundamental que o processo educacional também promova habilidades práticas e socioemocionais que capacitam os indivíduos a enfrentar os desafios do século XXI de maneira eficaz e proativa.

O ensino de habilidades de vida emerge como uma resposta educacional que vai além da mera preparação acadêmica. Essas habilidades englobam desde competências básicas de gestão emocional até habilidades complexas de resolução de problemas e tomada de decisões informadas (MOURA, 2018). Nesse contexto, a inclusão educacional desempenha um papel crucial ao garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham acesso igualitário a uma educação que valorize suas diferenças individuais e promova seu desenvolvimento integral (SANTOS, 2018).

A interdisciplinaridade surge como uma abordagem pedagógica essencial para a integração dessas habilidades no currículo escolar. Ao conectar diferentes áreas do conhecimento e promover uma aprendizagem contextualizada, a interdisciplinaridade não apenas enriquece o processo educativo, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios que exigem soluções complexas e multifacetadas (SILVA, 2018). No entanto, a implementação efetiva dessas práticas enfrenta desafios significativos, incluindo resistências estruturais dentro dos sistemas educacionais e a necessidade de formação contínua para os professores (SOUZA, 2021).

Portanto, compreender o impacto da inclusão no desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos, assim como a importância da integração de habilidades no currículo, é fundamental para repensar e fortalecer o papel da

educação na sociedade contemporânea. Este texto explora essas temáticas de maneira a oferecer uma visão abrangente sobre como a educação pode ser um agente de transformação social, preparando os indivíduos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e responsável em suas comunidades e no mundo globalizado de hoje.

Referências

FERNANDES, A. M. A inclusão como caminho para o desenvolvimento pessoal: Desafios e perspectivas. Educação em Foco, v. 40, n. 2, p. 245-260, 2022.

FERNANDES, A. M. Integração curricular e formação de professores: Desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, v. 38, n. 2, p. 345-362, 2017.

GONÇALVES, L. M. A importância da família no desenvolvimento de habilidades de vida na adolescência. Psicologia em Revista, v. 23, n. 2, p. 128-143, 2017.

GONÇALVES, L. M. Interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades socioemocionais no currículo escolar. Revista Brasileira de Educação, v. 29, n. 3, p. 410-426, 2020.

MOURA, A. B. Competências socioemocionais: Desenvolvimento, ensino e aprendizagem. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, C. F. et al. Desenvolvimento de habilidades de vida na educação básica: Perspectivas e desafios. Educação & Sociedade, v. 44, e234567, 2023.

OLIVEIRA, R. C. Educação inclusiva: Desafios e perspectivas para o século XXI. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 1, p. 89-104, 2019.

SANTOS, P. A. Inclusão e diversidade: Desafios contemporâneos na educação. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, P. M.; ALMEIDA, S. M. Habilidades de vida na educação infantil: Perspectivas e desafios. Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 5, n. 1, p. 45-56, 2020.

SANTOS, P. A. Avaliação da aprendizagem em currículos integrados: Perspectivas e desafios. Avaliação Educacional, v. 27, n. 3, p. 567-583, 2022.

SILVA, E. B. Habilidades de vida: Uma abordagem educacional para o século XXI. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

SILVA, E. B. Desafios da inclusão educacional: Perspectivas para a formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 30, n. 3, p. 312-328, 2021.

SILVA, E. B. Currículo integrado: Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SOUZA, M. C. Interdisciplinaridade no currículo escolar: Reflexões sobre práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 2, p. 189-204, 2019.

SOUZA, R. S. Desafios na implementação de habilidades de vida no currículo escolar: Uma análise crítica. Educação & Debate, v. 43, n. 2, p. 112-129, 2021.

SOUZA, M. C. et al. Impacto da inclusão educacional no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Psicologia em Debate, v. 31, n. 2, p. 180-195, 2020.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANTOS, Noeli Carvalho

Resumo

Este trabalho analisa a eficácia de intervenções pedagógicas inclusivas e personalizadas na educação infantil, destacando seu impacto no aprendizado de crianças com dificuldades específicas. Abordagens personalizadas adaptam-se às necessidades individuais, enquanto recursos inclusivos visam garantir igualdade de acesso ao conhecimento. Ambos os métodos promovem não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a inclusão social e emocional dos alunos.

Palavras-chave: Intervenções pedagógicas inclusivas, Educação infantil, Personalização do ensino, Recursos didáticos adaptados, Inclusão educacional

Introdução

A crescente complexidade dos desafios educacionais e clínicos contemporâneos tem impulsionado a busca por abordagens mais personalizadas e inclusivas nas práticas pedagógicas e de saúde. Este contexto demanda não apenas uma compreensão aprofundada das necessidades individuais de alunos e pacientes, mas também a capacidade de adaptar estratégias de intervenção de maneira flexível e eficaz. Nesse sentido, intervenções personalizadas e a integração de recursos didáticos inclusivos emergem como pilares fundamentais para promover o sucesso acadêmico, social e emocional de indivíduos em diferentes contextos.

As intervenções personalizadas, na área da saúde, são concebidas para responder às particularidades de cada paciente, levando em consideração fatores como histórico médico, características pessoais, preferências

individuais e contexto social. Esse enfoque contrasta com abordagens padronizadas, que tendem a tratar todos os casos de forma uniforme, sem considerar as nuances que podem influenciar significativamente a resposta ao tratamento. A personalização não apenas visa melhorar os resultados clínicos, mas também aumentar a adesão dos pacientes aos protocolos terapêuticos, resultando em uma experiência mais satisfatória e eficaz para todos os envolvidos.

Paralelamente, a educação tem evoluído na direção de práticas inclusivas que buscam garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, limitações ou condições específicas, tenham acesso equitativo ao currículo e participem ativamente da vida escolar. A integração de recursos didáticos inclusivos engloba a utilização de tecnologias assistivas, adaptação de materiais de ensino, modificações nos métodos de avaliação e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas. Essas iniciativas não apenas facilitam o aprendizado dos alunos com necessidades especiais, mas também enriquecem o ambiente educacional como um todo, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e valorização da singularidade de cada indivíduo.

O impacto das práticas inclusivas no aprendizado vai além dos resultados acadêmicos, influenciando positivamente o desenvolvimento socioemocional dos alunos e preparando-os para uma participação mais plena e autônoma na sociedade. Ao criar ambientes escolares acolhedores e acessíveis, onde a inclusão é um valor central, as escolas não apenas respondem às demandas legais e éticas, mas também promovem a equidade educacional e a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos.

Neste contexto dinâmico e desafiador, a implementação bem-sucedida de intervenções personalizadas e práticas inclusivas requer não apenas uma base teórica sólida, mas também um compromisso prático e contínuo de todos os agentes envolvidos. Profissionais de saúde, educadores, gestores escolares, familiares e a comunidade em geral desempenham papéis essenciais na promoção de ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral e igualitário de todos os indivíduos.

Portanto, este estudo explora a interseção entre intervenções personalizadas na saúde e recursos didáticos inclusivos na educação,

destacando suas implicações teóricas, práticas e éticas. Ao examinar esses temas sob uma perspectiva integrada, busca-se não apenas elucidar os benefícios dessas abordagens, mas também identificar desafios e oportunidades para sua implementação efetiva em contextos variados. Ao fazer isso, visa-se contribuir para um corpo crescente de conhecimento que sustente e fortaleça políticas e práticas que promovam a inclusão, a equidade e o bem-estar de todos os indivíduos em nossa sociedade contemporânea.

Eficácia de intervenções personalizadas

A eficácia de intervenções personalizadas tem sido um tema de crescente interesse nas ciências da saúde e na psicologia aplicada. Intervenções personalizadas referem-se a abordagens terapêuticas adaptadas especificamente às características individuais de cada paciente, levando em consideração fatores como história pessoal, preferências, contexto social, entre outros. Essa abordagem contrasta com intervenções padronizadas, que são aplicadas uniformemente a todos os pacientes, independentemente das suas particularidades. A personalização visa aumentar a adesão ao tratamento, melhorar os resultados clínicos e aumentar a satisfação do paciente com o processo terapêutico.

Estudos recentes têm destacado a importância de considerar a variabilidade individual na resposta aos tratamentos de saúde. De acordo com Smith e Jones (2019), a heterogeneidade na apresentação de sintomas e na resposta aos medicamentos torna essencial a adaptação das intervenções terapêuticas às necessidades específicas de cada indivíduo. Além disso, essa abordagem pode maximizar a eficiência dos recursos de saúde, direcionando intervenções intensivas apenas para aqueles que mais se beneficiariam delas.

No contexto da psicologia clínica, intervenções personalizadas têm sido exploradas em diversas áreas, incluindo o tratamento de transtornos de ansiedade, depressão e transtornos alimentares. Estudos de meta-análise têm demonstrado que abordagens personalizadas podem resultar em melhorias significativas nos sintomas psicológicos quando comparadas a intervenções genéricas (Johnson et al., 2020). Essas descobertas reforçam a ideia de que estratégias terapêuticas que levam em consideração as características

individuais dos pacientes podem ser mais eficazes do que abordagens universalmente aplicáveis.

A implementação de intervenções personalizadas requer uma avaliação abrangente e sistemática dos fatores que influenciam a resposta do paciente ao tratamento. De acordo com Brown e White (2018), isso pode incluir a realização de avaliações psicológicas detalhadas, a consideração das preferências do paciente em relação às modalidades terapêuticas disponíveis e o monitoramento contínuo dos progressos ao longo do tempo. Essa abordagem holística não apenas aumenta a probabilidade de sucesso do tratamento, mas também fortalece a aliança terapêutica entre o profissional de saúde e o paciente.

No entanto, desafios significativos estão associados à implementação de intervenções personalizadas em ambientes clínicos. Entre esses desafios, destacam-se a necessidade de treinamento especializado para profissionais de saúde na adaptação de protocolos de tratamento e a integração de tecnologias de saúde digital para facilitar o monitoramento e a modificação em tempo real das intervenções (Garcia et al., 2021). Superar esses desafios é crucial para garantir a viabilidade e a eficácia das abordagens personalizadas na prática clínica.

Além disso, considerações éticas devem ser cuidadosamente examinadas ao se implementar intervenções personalizadas. A individualização do tratamento não deve negligenciar princípios éticos fundamentais, como a equidade no acesso aos cuidados de saúde e o respeito à autonomia do paciente (Clark, 2017). Estratégias para mitigar potenciais disparidades no acesso e na qualidade dos serviços devem ser integradas ao desenvolvimento e à implementação de modelos personalizados de intervenção.

Em suma, intervenções personalizadas representam uma abordagem promissora para otimizar os resultados terapêuticos em saúde e psicologia. Ao adaptar os tratamentos às necessidades e características individuais dos pacientes, é possível não apenas melhorar os resultados clínicos, mas também aumentar a satisfação do paciente com o processo terapêutico. No entanto, a implementação bem-sucedida dessas intervenções requer uma abordagem sistemática, baseada em evidências, que leve em consideração não apenas os

aspectos clínicos, mas também os éticos e práticos envolvidos na prestação de cuidados de saúde personalizados.

Integração de recursos didáticos inclusivos

A integração de recursos didáticos inclusivos representa um avanço significativo no campo da educação, visando promover a participação equitativa de todos os alunos no processo de aprendizagem. Recursos didáticos inclusivos referem-se a materiais, ferramentas e estratégias pedagógicas que são projetadas para atender às necessidades variadas dos alunos, incluindo aqueles com deficiências físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais. Essa abordagem é fundamentada no princípio de que a diversidade na sala de aula não deve ser vista como um obstáculo, mas sim como uma oportunidade para enriquecer o ambiente educacional e promover a igualdade de acesso ao conhecimento (Silva et al., 2019).

A implementação eficaz de recursos didáticos inclusivos requer um planejamento cuidadoso e uma adaptação flexível do currículo escolar. Conforme destacado por Santos e Lima (2020), isso envolve não apenas a seleção apropriada de materiais de ensino, mas também a modificação de métodos de ensino e avaliação para garantir que todos os alunos possam participar plenamente das atividades educacionais. Além disso, é essencial considerar as preferências individuais dos alunos e suas necessidades específicas ao adaptar os recursos didáticos.

No contexto da educação especial, a utilização de tecnologias assistivas desempenha um papel crucial na promoção da acessibilidade e inclusão. Tecnologias como softwares de leitura de tela, dispositivos de ampliação de texto, teclados adaptados e sistemas de comunicação alternativa são exemplos de recursos que podem ser integrados às práticas pedagógicas para apoiar alunos com diferentes tipos de deficiências (Alves & Oliveira, 2018). Essas ferramentas não apenas facilitam o acesso ao currículo, mas também capacitam os alunos a participarem ativamente das atividades acadêmicas e sociais da escola.

A formação adequada de professores é um fator determinante para o sucesso da integração de recursos didáticos inclusivos. Conforme apontado

por Souza e Pereira (2021), programas de desenvolvimento profissional devem incluir treinamentos específicos sobre estratégias de ensino diferenciadas, uso de tecnologias assistivas e práticas inclusivas. Essa capacitação não só fortalece as habilidades dos educadores para atender às necessidades diversificadas dos alunos, mas também promove uma cultura escolar que valoriza a inclusão e a diversidade.

É importante ressaltar que a eficácia dos recursos didáticos inclusivos não se limita apenas à sala de aula, mas também se estende ao ambiente escolar como um todo. Segundo Marques e Ferreira (2017), a promoção de um ambiente físico acessível e acolhedor, juntamente com a adaptação de atividades extracurriculares, são aspectos essenciais para garantir que todos os alunos se sintam integrados e valorizados na escola. Essas iniciativas não apenas fortalecem o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Para sustentar a implementação efetiva de recursos didáticos inclusivos, é necessário um compromisso contínuo de todos os stakeholders educacionais, incluindo gestores escolares, pais e comunidade acadêmica. Conforme discutido por Lima e Oliveira (2019), parcerias colaborativas entre esses grupos são fundamentais para identificar necessidades emergentes, desenvolver estratégias de suporte e avaliar continuamente a eficácia das práticas inclusivas implementadas. Esse engajamento conjunto não apenas fortalece a qualidade do ensino oferecido, mas também promove uma cultura de inclusão que permeia todas as dimensões da vida escolar.

Em conclusão, a integração de recursos didáticos inclusivos é essencial para promover uma educação de qualidade, equitativa e acessível a todos os alunos, independentemente de suas características individuais. A utilização de materiais adaptados, tecnologias assistivas e métodos de ensino diferenciados não apenas facilita o acesso ao currículo, mas também capacita os alunos a alcançarem seu pleno potencial educacional e pessoal. No entanto, o sucesso dessa abordagem requer um compromisso coletivo de todos os envolvidos na comunidade escolar, visando criar um ambiente que valorize a diversidade e promova a inclusão como um pilar fundamental da educação contemporânea.

Impacto de práticas inclusivas no aprendizado

As práticas inclusivas têm demonstrado um impacto significativo no aprendizado de alunos em diversos contextos educacionais. Essas práticas são fundamentadas no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, devem ter acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade. De acordo com Jones e Smith (2018), o termo inclusão educacional refere-se não apenas à presença física dos alunos na sala de aula regular, mas também à participação efetiva e à promoção de um ambiente que valorize a diversidade. Ao adotar abordagens inclusivas, escolas e educadores buscam não apenas atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, mas também promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes, criando uma cultura escolar que celebra a diversidade e a equidade.

A implementação eficaz de práticas inclusivas requer um compromisso coletivo de todos os atores educacionais, incluindo gestores escolares, professores, funcionários de apoio e famílias. Conforme discutido por Santos e Lima (2020), essa colaboração é essencial para identificar barreiras ao aprendizado e implementar estratégias que garantam a participação ativa de todos os alunos. Além disso, a formação contínua dos educadores desempenha um papel crucial na capacitação para adaptar o currículo, diferenciar métodos de ensino e utilizar tecnologias assistivas, promovendo assim um ambiente educacional mais inclusivo e acessível.

No contexto da educação especial, o impacto das práticas inclusivas é evidente na melhoria do desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos alunos. De acordo com Silva et al. (2019), a adaptação de materiais didáticos, o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas e o suporte individualizado contribuem para aumentar a autoestima dos alunos e reduzir as barreiras ao aprendizado. Estudos têm mostrado que alunos com deficiência se beneficiam significativamente quando têm acesso a um currículo adaptado às suas necessidades específicas, o que promove não apenas o sucesso acadêmico, mas também a inclusão social e a autonomia.

A promoção de um ambiente escolar inclusivo vai além das práticas pedagógicas dentro da sala de aula. Conforme observado por Marques e Ferreira (2017), a construção de um espaço físico acessível, a adaptação de

atividades extracurriculares e a promoção de eventos que valorizem a diversidade são aspectos essenciais para criar uma cultura escolar inclusiva. Essas iniciativas não apenas fortalecem a integração dos alunos com deficiência, mas também sensibilizam toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão como um valor central na educação contemporânea.

A avaliação contínua do impacto das práticas inclusivas no aprendizado dos alunos é fundamental para informar políticas educacionais e práticas pedagógicas. Segundo Lima e Oliveira (2019), a coleta de dados quantitativos e qualitativos permite aos educadores monitorarem o progresso dos alunos, identificar áreas de melhoria e ajustar estratégias conforme necessário. Além disso, essa avaliação sistemática ajuda a demonstrar empiricamente os benefícios das abordagens inclusivas, tanto em termos de resultados acadêmicos quanto de desenvolvimento pessoal dos alunos.

No entanto, desafios significativos ainda são enfrentados na implementação de práticas inclusivas em muitos sistemas educacionais. Clark (2018) destaca a necessidade de superar barreiras estruturais e culturais, como a falta de recursos adequados, a resistência à mudança por parte de alguns educadores e a falta de preparo dos profissionais para lidar com a diversidade na sala de aula. Esses obstáculos sublinham a importância de investimentos contínuos em formação de professores, infraestrutura escolar e políticas inclusivas que garantam o acesso equitativo a uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Em conclusão, o impacto das práticas inclusivas no aprendizado dos alunos é substancial e multifacetado, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a inclusão social e a igualdade de oportunidades. Através da adaptação de currículos, uso de tecnologias assistivas, formação de professores e promoção de um ambiente escolar acolhedor, as escolas podem criar condições para que todos os alunos alcancem seu potencial máximo. No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente realizados, é essencial um compromisso contínuo de todos os envolvidos na comunidade educacional, visando construir um sistema educativo mais inclusivo e equitativo.

Considerações finais

Ao finalizar a análise sobre a eficácia de intervenções personalizadas, a integração de recursos didáticos inclusivos e o impacto das práticas inclusivas no aprendizado, é possível tecer considerações finais que englobam os insights obtidos e as direções futuras para pesquisa e prática educacional e clínica.

A personalização de intervenções terapêuticas e educacionais emerge como um paradigma promissor para melhorar resultados individuais. Os estudos revisados enfatizam a importância de considerar a heterogeneidade dos pacientes e alunos, adaptando abordagens de acordo com suas necessidades específicas. Esse enfoque não apenas visa otimizar os resultados clínicos e acadêmicos, mas também fortalecer a relação terapêutica e educacional, aumentando a adesão e a satisfação dos envolvidos.

No âmbito da saúde mental e psicologia clínica, as intervenções personalizadas têm demonstrado eficácia superior em comparação a abordagens padronizadas, especialmente no tratamento de transtornos como ansiedade e depressão. A capacidade de ajustar o tratamento com base na resposta individual não só melhora os sintomas, mas também pode reduzir custos ao direcionar recursos para onde são mais necessários (Johnson et al., 2020).

Em paralelo, a integração de recursos didáticos inclusivos na educação infantil e no ensino fundamental visa criar um ambiente educacional equitativo, onde todos os alunos possam prosperar. A utilização de tecnologias assistivas, adaptação de materiais curriculares e formação contínua de professores são fundamentais para garantir que alunos com diferentes necessidades possam participar plenamente das atividades escolares (Silva et al., 2019).

A inclusão educacional vai além da presença física dos alunos na sala de aula, envolvendo a adaptação de métodos de ensino, avaliação e o fortalecimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade. Estudos destacam que práticas inclusivas não apenas melhoram o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência, mas também promovem sua autoestima e habilidades sociais, preparando-os para uma participação mais efetiva na sociedade (Jones & Smith, 2018).

As considerações éticas permeiam tanto as intervenções personalizadas quanto as práticas inclusivas. É essencial garantir que a individualização do

tratamento ou do ensino não comprometa princípios de equidade e justiça social. A implementação dessas abordagens requer não apenas um rigoroso acompanhamento científico e educacional, mas também políticas que assegurem acesso igualitário e qualidade para todos os indivíduos envolvidos.

Por fim, o desafio futuro reside na superação de obstáculos práticos e na disseminação efetiva dessas práticas em diferentes contextos educacionais e clínicos. Investimentos contínuos em pesquisa, formação profissional e infraestrutura são fundamentais para garantir que intervenções personalizadas e práticas inclusivas se tornem a norma, proporcionando benefícios tangíveis para pacientes, alunos, educadores e profissionais de saúde.

Em síntese, as abordagens discutidas não são apenas complementares, mas convergem para um objetivo comum: promover a igualdade de oportunidades, melhorar resultados individuais e fortalecer o tecido social através da educação e da saúde personalizadas e inclusivas. A contínua colaboração entre pesquisadores, educadores, profissionais de saúde e gestores é essencial para transformar esses ideais em realidade prática, construindo assim uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Referências

Alves, A. C., & Oliveira, S. L. (2018). Tecnologias assistivas na educação inclusiva: Possibilidades e desafios. Revista Educação Especial, 31(60), 151-166. doi:10.5902/1984686X26711

Brown, A., & White, M. (2018). Personalized medicine: The promise, the hype and the pitfalls. The New England Journal of Medicine, 378(23), 2259-2261. doi:10.1056/NEJMp1803974

Clark, A. M. (2017). From personal medicine to personalized medicine: Ethical and social implications. Perspectives in Biology and Medicine, 60(4), 583-594. doi:10.1353/pbm.2017.0045

Clark, A. M. (2018). Inclusão educacional: Desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(4), 535-548. doi:10.1590/s1413-653824220180004

Garcia, S., Martinez, B., & Fernandez, E. (2021). The role of digital health technologies in personalized medicine. Digital Health, 7, 1-14. doi:10.1177/20552076211025643

Johnson, R., Smith, T., & Jones, L. (2020). Personalized interventions in mental health: A meta-analysis of efficacy studies. Journal of Clinical Psychology, 76(6), 963-978. doi:10.1002/jclp.22943

Jones, E., & Smith, T. (2018). Inclusive education: Achievements and challenges. European Journal of Special Needs Education, 33(3), 265-279. doi:10.1080/08856257.2018.1446062

Lima, F. C., & Oliveira, M. C. (2019). Impacto das práticas inclusivas na aprendizagem dos alunos: Uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Educação Especial, 25(2), 279-294. doi:10.1590/s1413-653825220180002
Lima, F. C., & Oliveira, M. C. (2019). Inclusão escolar e formação de professores: Desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação Especial, 25(3), 429-440. doi:10.1590/s1413-65382519000300002

Marques, A. L., & Ferreira, J. S. (2017). Ambiente escolar inclusivo: Desafios e perspectivas. Revista de Educação Inclusiva, 5(1), 94-108. doi:10.18554/revedu.5.1.1405

Silva, R. S., et al. (2019). Recursos didáticos inclusivos e práticas pedagógicas: Contribuições para a educação inclusiva. Revista Educação Inclusiva, 7(1), 12-28. doi:10.18554/revedu.7.1.2176

Santos, L. M., & Lima, L. M. (2020). Estratégias de ensino inclusivas: Da teoria à prática. Revista Brasileira de Educação Especial, 26(2), 243-258. doi:10.1590/s1413-653826220180001

Smith, A., & Jones, B. (2019). Personalized medicine: Concepts and implications. Annual Review of Genomics and Human Genetics, 20, 1-19. doi:10.1146/annurev-genom-083118-015457

O TEATRO COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Neiva Soares da Silva

RESUMO

O teatro na educação infantil deve ser entendido como uma experiência completamente integrada as experiências vividas pelas crianças como a leitura de histórias, a brincadeira, o movimento, as artes plásticas, visuais, a brincadeira. Desde muito cedo as crianças podem refletir sobre o que é específico dessa modalidade: o espaço cênico, a presença de objetos, personagens, a dramaturgia, a luz, o som...

Palavras-chave: teatro; criança; aprendizagens.

DESENVOLVIMENTO

A prática teatral integra várias outras experiências pois ao fazer teatro a criança coloca o movimento, expressão, desenvolve a fala, o canto como forma de significar determinadas situações. Sua habilidade motora, afetiva e intelectual se associa com as linguagens que ela está construindo, experiência essa muito importante no processo de construção da própria identidade, imagem e sentido.

A dramatização, ligada diretamente ao jogo de faz de conta, onde reside a raiz de toda a criação infantil. Segundo PIAGET (1964) o faz de conta é o

refúgio por ser uma linguagem principal da criança e também é uma maneira que a criança usa para assimilar e acomodar a realidade tendo como prioridade o que é somente de seu interesse já que em maioria se encontra no estágio sensório-motor onde a principal característica é o egocentrismo e preza somente pela satisfação e prazer próprios.

Logo as crianças começam a brincar de ser coisas diferentes, que destaca ou modifica suas aparências, onde a experiência de interagir com diferentes pessoas leva elas a imitar os gestos, expressões e movimentos. Nessas brincadeiras as crianças podem ser apoiadas pelo professor ou pelos colegas na utilização de vários elementos do teatro como máscaras, fantasias, acessórios, maquiagens, entre outros...

Nessa fase a imaginação é importante para descobrir a solução de problemas não se preocupando com a verificação e a comprovação que a busca da verdade pressupõe, logo a aprendizagem do fazer teatral, além de passar pelo aperfeiçoamento do brincar de faz de conta, também se beneficia da maior experiência das crianças em usufruir da contação de histórias que se faz cotidianamente no espaço escolar.

> O jogo como o desenvolvimento infantil, evolui de um simples jogo de exercício, passando pelo jogo simbólico e o de construção, até chegar ao jogo social. No primeiro deles, a atividade lúdica refere-se ao movimento corporal sem verbalização; o segundo é o faz de conta, a fantasia; o jogo de construção é uma espécie de transição para o social. Por fim jogo social e aquele marcado pela

> atividade coletiva de intensificar trocas e a consideração pelas regras" (FREIRE, 2002, p. 69).

Podemos explicar essa afirmação levando em consideração que é utilizada pelas crianças uma inteligência prática, onde não existe um embasamento teórico só é confirmada após o êxito como, por exemplo, quando apesar de a mãe avisar para o filho que a tomada machuca e possui eletricidade ele coloca do dedo lá e compreende que doí. No faz de conta também é utilizado o mesmo método.

As crianças pequenas se interessam por histórias lidas, contadas ou dramatizadas pelo professor, nas quais é utilizado os recursos corporais expressivos como a entonação da voz, a postura e a expressão corporal, o professor sabendo disso pode procurar aperfeiçoar sua leitura e contação de histórias com a certeza de que está proporcionando as crianças não apensas aumentar o repertorio expressivo das crianças no brincar de faz-de-conta e em seu fazer teatral.

Com a ajuda do professor, o aluno aprende os elementos necessários para teatralizar histórias conhecidas que já fazem parte do seu repertorio: assumem o papel de princesas, príncipes, bruxas, fadas, se empenhando em observar e pesquisar os movimentos, gestos, expressões mais adequadas para cada personagem ou situação na qual se encontra.

Esse processo é enriquecido pela participação das crianças como espectadoras de apresentações teatrais como teatro de fantoches, bonecos, animações, sombras, ou animações semelhantes à sua maneira de brincar, se comunicar e pensar o mundo.

É importante reconhecer que as possibilidades expressivas e o repertorio das crianças que são apoiados pelos desenhos animados, gibis, cinema, programas de televisão, que formam um vasto campo de ficção que alimenta continuamente o faz de conta e a imaginação infantil. Como, quando e o quanto utiliza esse repertorio, vai depender muito da maneira como o professor entende e aprecia.

Se apresentar para uma plateia é uma experiência muito importante para as crianças, porém não é a única que deve ser possibilitada a elas pelo professor, afinal, a experiência teatral somente se completa na relação entre palco e plateia, onde o teatro depende exclusivamente do público para a acontecer o que permite o revezamento entre ser ator e ser plateia já que os dois papeis são igualmente importantes. As crianças aprendem a assistir e comentar o que viram depois de encerrada a apresentação, já que plateia é uma parte orgânica da experiência teatral.

A partir dos 4 anos á se torna possível para os alunos construírem os primeiros roteiros para encenação, situações improvisadas ou criações coletivas, nesse momento as crianças começam a notar a diferença entre o faz de conta e o teatro. Essa percepção, porém, não acontece naturalmente, ela depende das observações e intervenções feitas pelo educador, pois é ele quem nomeia o faz de conta como teatro e contextualiza as experiências das crianças como teatrais. O que torna o papel do professor muito importante nesse momento, pois ele apoia as crianças na criação de histórias e enredos para dramatizar, na confecção de cenários e figurinos e na utilização de recursos teatrais como iluminação, figurino, sonoridade, maquiagem, aprendendo os códigos e conceitos específicos do teatro.

É importante também que os alunos assistam apresentações de teatro profissionais, pois estas se tronam oportunidades para aprender os elementos básicos dos roteiros dramatúrgicos.

Para que as crianças possam viver experiências de ser, imaginar, criar e reviver, é necessário que o educador priorize isso. Esse trabalho só pode ser desenvolvido se o professor estiver empenhado e profundamente interessado em desvendar a maneira na qual as crianças pensam, o que elas dizem, como brincam e os temas que aparecem no seu repertorio lúdico.

CONCLUSÕES

No que diz a respeito do teatro as próprias crianças devem ser responsáveis pela escolha de temas, elaboração de enredo, criação de figurinos, encenação e experiências teatrais, nesse caso o papel do professor é ajudar as crianças a pesquisar como contar dramaticamente uma história contribuindo com ideias e soluções para as cenas criadas pelos alunos, auxiliar na pesquisa sobre iluminação, sombra apresentando peças de teatro, histórias já gravadas e encenadas para que enriqueçam seu repertório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil /* Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, J.B. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. 4º ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

SÃO PAULO. *Orientações curriculares: Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil.* São Paulo, 2007.

O DIRETOR E SUAS FUNÇÕES

Elaine Pêgo Moraes

RESUMO

O diretor escolar tem como funções básicas integrar suas equipes e desenvolver talentos. São as ideias e motivações e não as tecnologias os componentes da liderança. Em síntese, esses componentes incluem: descoberta e desenvolvimento do potencial humano, isto é, de talentos, estímulo à participação e à criatividade; produção ou circulação de informações atualizadas e úteis sobre a escola e o sistema educacional; criação de clima propício à integração das equipes, por meio da circulação e debate de ideias e da busca de verdades e objetivos comuns; exercício regular da delegação de autoridade para aumentar a força e experiência da equipe; avaliação de desempenho para que cada um veja reconhecido o seu esforço e verifique suas perspectivas de crescimento profissional e treinamento contínuo, visando o desenvolvimento de atitudes e habilidades.

Palavras-chave: gestão escolar; diretor; educação.

Segundo Matos (, o diretor deve buscar combinar os vários estilos de liderança, como:

Estilo participativo que é uma liderança relacional que se caracteriza por uma dinâmica de relações recíprocas: chefes liderados;

Estilo perceptivo e flexível que é uma liderança situacional que se caracteriza por responder a situações específicas;

Estilo participativo e negociador que é uma liderança consensual que se caracteriza por estar voltada a objetivos comuns, negociados; e

Estilo inovador: que é uma liderança prospectiva que se caracteriza por estar direcionada à oportunidade, isto é, à visão de futuro.

As combinações desses estilos oferecem ao diretor uma ampla gama de opções de liderança participativa; isto é, de ações que podem ser compartilhadas com sua equipe e a comunidade externa da escola. Esta abordagem de liderança substitui com vantagem a visão que reduzia o comportamento do líder a apenas três padrões: o liberal, o democrático e o autocrático. No conjunto de ações possíveis a partir da combinação dos vários estilos de liderança indicados, há diferentes graus de autoridade utilizados pelo líder e diferentes graus de liberdade atribuídos pelo líder à equipe escolar e à comunidade externa. O livro foi escrito por Dinair Leal da Hora, e fala sobre a gestão Democrática na escola.

A autora diz que um diretor de escola tem como funções básicas, organizar e administrar, o diretor antes de ser um educador comprometido com a formação do educando, Jepara com situações em que se produz a mero repassador de ordens, burocrata atado atrás das mesas, assinando papéis de pouco significado para a educação, sendo obrigado a cumprir e farer cumprir programas educacionais, que continuadas vezes não levam em conta o conhecimento da realidade e as necessidades daquela comunidade.

A autora fez um estudo de caso, na Escola Estadual de 1º e 2º grau nosso Espaço, fundada em 1982, após o consentimento do conselho de escola, está escola é diferenciada de outras escolas públicas, pois trabalham juntamente com a comunidade, os prédios são adequados as condições de região, organização administrativa com princípios democráticos, conselho de escola, participação de pais e representantes de escola.

A pesquisa foi feita diretamente com funcionários da escola, no qual participaram, oito professores, a diretora, secretária da escola, responsável pela merenda e responsável pela manutenção, presidente de associação dos moradores do Bengui Belém (PA), dez alunos representantes das turmas, vice-diretora, coordenadora, oito pais de alunos e representantes da secretária da educação.

A pesquisa combinava com o conhecimento que ela já tinha da escola, a escritora ressalta que diante das determinações da (lei 5692/71 art. 11 grifo nosso), a escola em geral consegue montar seu calendário e seu horário, de modo que possibilite, melhores condições de ensino e atenda às necessidades de sua comunidade.

A autora defende e acredita que a escola e a comunidade precisam andar juntas, a escola não é um órgão isolado do contexto golbal de que faz parte,

ela deve estar presente e atender as n Segundo Heloísa Luck (981), no livro "Ação Integrada", a autora define o papel como a expressão da posição que corresponde a localização da pessoa no sistema de trabalho. Neste caso ela fala do papel do diretor de escola, suas funções, como ele deve ser para ter uma boa gestão democrática e participativa com flexibilidade e tolerância, entender o que está acontecendo e poder mudar devido qualquer situação, reconhecer modos diferentes de pensar e aceitar, respeitando opiniões de outras pessoas e conhecer o grupo que vai trabalhar.

O diretor tem que estar preparado para promover o desenvolvimento da escola como um todo e não apenas para resolver problemas imediatas e burocráticas. A escola segundo a autora constitui-se em uma organização sistêmica aborta, isto é, em um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estrutura de relacionamento e ambiente físico). O diretor tem uma posição central na escola, o desempenho de seu papel sendo fundamental e exerce forte influência podendo ser negativas ou positivas sobre os setores trabalha na sua unidade escolar. Vai depender de sua habilidade qualidade ao ambiente e clima escolar e do processo ensino-aprendizagem. pessoas que influência para dar

Ele assume uma série de funções, tanto de natureza administrativa quanto pedagógica e financeira, do ponto de vista administrativa cabe a ele a organização e articulação de todas as unidades componentes da escola, controle dos recursos humanos, articulação escola comunidade e formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos, (supervisão) supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.

Do ponto de vista pedagógico assistência aos membros da escola para que promovam ações com os objetivos e princípios, manutenção de um processo de comunicação clara e aberta entre os membros da escola e a comunidade. O diretor de escola presente em sua atuação precisa ter competência em sua área de atuação para valer do elenco de talentos que sua equipe possua para obter ótimos resultados, pode ser em sala de aula ou em reuniões, na secretaria ou no recreio, entre funcionários do administrativo ou docentes.

A liderança e a autonomia na escola na escola se fazem necessária, mas com democracia e participação ativa. No caso da escola a qualidade de um diretor reflete numa boa qualidade da educação, é interesse tanto da equipe escolar, quanto dos alunos e de seus familiares. Sua melhoria depende da busca de sintonia da escola com ela mesma e com seus usuários.

Uma escola de qualidade tem uma personalidade especial, que integra os perfis de sua equipe internas e externas (alunos pais e comunidade). Todos tem que participar dentro da realidade da escola.

UMA SOCIEDADE MAIS LIVRE E EDUCAÇÃO PARA TODOS

A educação deve ser vista como um direito. O aluno precisa aprender, esse é o nosso compromisso. O diretor é uma peça fundamental desse projeto. E ele precisa definir com seus pares as metas que deseja atingir, estabelecer um contrato com os professores, e dos professores com seus alunos e com a comunidade. E, de acordo com os resultados obtidos, devem ser reconhecidos e recompensados para serem estimulados a buscar novas metas.

Diante de todo esse cenário, após passar por várias mudanças políticas, econômicas, culturais, entre outras, se faz necessário pensar alternativas que possibilitem alguma reversão no papel do diretor para além de construir um orçamento equilibrado, sem sofrer a punição dos mercados mundiais, que em fração de segundos podem quebrar com pessoas, empresas e nações em qualquer parte do mundo.

E imprescindível o fortalecimento dos blocos periféricos para conseguir maior equidade ou se contrapor nos blocos hegemónicos nestas câmeras econômicas globais. Procurando a eficiência das administrações públicas, desburocratizando-as e aumentando os mecanismos de transparência destas e os mecanismos de controle popular. Há muitas defesas à constituição de partidos mundiais mais democráticos, que defenda a emocionalidade coletiva e construa uma liberdade mais igual para todos.

Enfim, é preciso aproveitar o progresso tecnológico assim como todas as transformações positivas da globalização, conciliando com a margem de decisão que ainda dispõe o Estado para reverter, onde ainda possa ser possível, o papel do Estado-nação, proporcionando uma sociedade mais livre, mais estável e mais cidadã.

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

As organizações sociais mudam quando surgem pressões externas, decorrentes da insatisfação das pessoas com a ordem existente. A escola vem sofrendo enormes pressões externas e a sociedade tem demonstrado seu desagrado em relação ao trabalho realizado pelas instituições educacionais.

Dentro da organização escolar, o descontentamento deixa claro o anseio por uma maneira diferente de fazer a educação. Cada escola quer determinar a melhor alternativa de ação, a partir de um modelo próprio e, coletivamente, alcançar a excelência que a comunidade escolar pretende tornar uma realidade.

Pensando na solução para esta questão é que está se buscando implementar a direção democrática do ensino público. Isso envolve:

a) autonomia dos estabelecimentos de ensino na direção administrativa, financeira e pedagógica;

b) livre organização dos segmentos da comunidade escolar,

c) participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;

d) transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

e) garantia de descentralização do processo educacional;

f) valorização dos profissionais da educação;

g) eficiência no uso de recursos.

A descentralização segundo o autor não pode ser compreendida como uma transferência de encargos - mas entendida e aplicada como o fortalecimento da organização escolar que, ao possuir maior autonomia, define sua identidade, redefine o seu papel e o dos diferentes segmentos envolvidos, superando os processos centralizados e centralizadores até agora existentes, fundamentados na natureza técnico-burocrática da administração dos sistemas de ensino.

Seria interessante refletir sobre as seguintes questões:

Descentralizar o quê, por que e para quê?

Que relações existem entre processos decisórios e participativos?

Como descentralizar estabelecendo:

a) - A democratização nas relações de poder e do trabalho escolar?

b) - A reorganização dos espaços decisórios?

c) - A definição dos processos de participação?

d) As relações de poder e atribuições entre as diferentes instâncias Secretaria, Diretoria Regional de Ensino, Escola. Governo,

A descentralização se processa à medida que a escola vai construindo sua autonomia. A autonomia não significa ausência de leis, normas, regras ou a ideia de que a escola pode fazer o que quiser, significa sim, a possibilidade de a escola ser o centro das decisões, traçar seus rumos, buscar seus caminhos, criar condições de vir a ser o que se pretende, dentro dos parâmetros gerais definidos pelo Estado.

Autonomia pressupõe que a escola tenha garantia de recursos materiais e humanos para poder pensar e fazer acontecer seu caminho, em busca de um ensino de melhor qualidade para todos.

Com autonomia, a escola torna-se o centro das decisões, ao mesmo tempo que assume a responsabilidade por essas decisões. Para que isso aconteça, o Estado precisa assumir a sua responsabilidade, ou seja, oferecer à escola os meios para a concretização dessa autonomia.

Assim, cabe ao Estado repassar à escola os recursos necessários e suficientes para suas

atividades de ensino e avaliar seu desempenho, e, cabe à escola, pela própria lei, conquistar sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, definindo, em conjunto com a comunidade, as prioridades de sua atuação, e prestando contas, a esta comunidade, dos resultados obtidos.

A prática institucional da democratização do ensino desencadeará, progressivamente, um processo circular, em que as instâncias envolvidas equipe diretiva, corpo docente, discente, mais, funcionários, redimensionem e redefinam o fazer pedagógico, administrativo e financeiro.

Essa construção coletiva, de forma sincronizada e abrangente, traça uma nova estrutura capaz de romper a cadeia de recriminações mútuas e da busca de culpados pelo insucesso da escola, além de avançar na concretização de desejos comuns.

MUDANÇAS NECESSÁRIAS PARA CONSTRUIR UMA ESCOLA DE QUALIDADE

Como construir uma escola onde decisões e mudanças não fiquem à espera de soluções mirabolantes que você, da direção, "ser único", deve encontrar? Os encontros administrativos ou mesmo pedagógicos descortinam um mundo de conceitos, análises, dados, diretrizes e projeções que frequentemente aclaram, mas às vezes desprezam as lições de sua experiência. Mesmo assim, você ainda se preocupa com a qualidade do ensino, com o preparo do cidadão que está formando.

Questionadas, de maneira geral as pessoas não negam a importância da escola: por relacionarem a boa educação ao desenvolvimento do país, pela questão da capacitação para o emprego, para a conquista de uma vida melhor, para a criação de um povo melhor... A sociedade projeta inúmeras expectativas. E são tantas as atribuições conferidas à escola, que muitas vezes fica difícil refletir sobre qual é o seu papel.

No entanto, existe atualmente um descrédito com quase tudo o que a escola pública representa. Por exemplo, diz-se que passar de ano ali não mais significa ter aprendido, mas apenas ter passado de uma série para outra; que muitos professores parecem aguardar que um dia um conteúdo mais significativo e uma metodologia milagrosa possam surgir, assim como por encanto: estranhamente aguardam por um milagre.

Muitas vezes deixamo-nos levar pela ideia de que é isto mesmo, as crianças bem formadas serão aquelas que têm dinheiro, que pagam para isso. Enquanto a desigualdade social permanecer, permaneceremos com essa mesma educação, esperando que se resolvam as questões do país para depois chegar às pequenas questões da escola.

Será que deve ser assim? Será que, como muitos professores, nós também devemos esperar por um milagre?

Alguns diretores e professores de escolas públicas podem se sentir acuados diante de antas obrigações, deveres e responsabilidades. Podem achar que mudanças não passam de ilusões; que alcançar transformações seja um sonho distante.

Mas existem outros que não se acomodam, procuram ser fiéis ao seu ideal. Antes de malquer coisa, são cidadãos e querem sair do imobilismo. Construindo, com a participação dos atores locais, um novo pensar e agir para a educação. Sabem que podem ter as três

principais ferramentas para dar início a essa construção: uma legislação mais aberta, flexível; os alunos, a comunidade; e a sua vontade de mudança.

Diversas escolas já estão aproveitando suas crises para crescer. Diretores que querem compreender a verdadeira realidade de sua escola e atuar sobre ela já começam a fazer a diferença em suas comunidades.

Partir de uma situação de caos e ir à busca de alternativas capazes de transformar uma realidade não desejada é o maior compromisso que a escola pode traçar. Admitir suas limitações e envolver toda a comunidade escolar e local para encontrar caminhos para transpor tal situação já é um início de diálogo muito interessante entre os atores sociais.

Você pode nesse momento estar imaginando: "Que bobagem! Numa situação de caos nada pode ser feito! E depois, tem outra coisa: a comunidade local não está nem ai com a educação! Os pais não vêm à escola nem para saber de seus filhos, quanto mais para ajudar!"

Pode ser um engano: só não sai atrás de caminhos novos diante do caos, aqueles que perderam o poder de se indignar, de confiar em si e nos outros... e

isso é o triste! Um diretor que age assim, condena a si e a centenas de outras pessoas a continuarem sendo oprimidos, humilhados, excluídos, fracassados.

O diretor precisa ir além da crítica: precisa ousar a construção da escola de seus sonhos, dos sonhos dos educadores que lá trabalham. Para isso será fundamental contar com a colaboração de todos, inclusive e especialmente dos alunos e da comunidade.

Muitas vezes, no início, a comunidade não sabe direito como ajudar. Mas se for bem-informada e motivada, com certeza levantará essa bandeira.

Provavelmente os alunos, apesar de muitas vezes parecerem remar contra tudo que a escola propõe, só não sabem como começar. estão sem rumo, mas querem e precisam de uma educação de qualidade, de uma escola de verdade. Para começar, que tal perguntar a eles qual é a escola de seus sonhos? Por que não? Eles têm esse direito, é por eles que a escola está ali todos os dias. É para eles que o seu trabalho deve estar voltado.

Algumas das respostas podem não ser as que a equipe escolar quer ouvir. Mas haverá muito sonho em comum entre educadores e os alunos. É importante ouvi-los e entender suas expectativas em relação à escola. O educador entra com sua visão de área e assim escolhe os melhores conteúdos a serem dados para atender suas expectativas. Se a escola mostrar que é possível construir o conhecimento junto, incentivará esses jovens a vislumbrarem sonhos e possibilidades, mexendo com sua estima, propiciando vitórias.

Mais do que um administrador que cuida de orçamentos, calendários, vagas e materiais, quem dirige a escola precisa ser um educador. Com liderança e autonomia com democracia e participação ativa, mantém a escola dentro das normas do sistema educacional, segue portarias e instruções, é exigente no cumprimento de prazos e valoriza a qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos participar, participando. A liderança e a autonomia na escola se fazem necessário, mas com democracia e participação ativa. E uma ótima oportunidade para isso é a construção da cidadania através da prática de uma Direção Estratégica Participativa, introduzindo mudanças nas relações de poder formalmente estabelecidas e, por isso, mudando os papéis

tradicionalmente existentes, com o estabelecimento de novas relações pessoais, interpessoais e institucionais.

Além de projetar de outra maneira, temos que buscar um novo tipo de direção e organização com o comprometimento de todos os envolvidos com a escola: direção, coordenação, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade. Caso contrário, não haverá êxito no empreendimento desejado. Desejamos uma direção que finde com a solidão dos membros da Equipe Técnica que atualmente arcam sozinhos com a responsabilidade do funcionamento e da qualidade da Escola.

Mas não podemos esquecer que, além da direção, é preciso que os demais atores da Escola e da comunidade queiram participar. Isso não é fácil, pois só aprendemos através de um processo de ação, reflexão, ação, e a participação profunda não faz ainda parte da nossa cultura e história.

A atitude do líder estabelece o padrão de desempenho e de relacionamentos interpessoais da escola. O seu comportamento determina, em boa medida, o clima da escola, que pode ou não motivar a integração das equipes.

Integrar as lideranças é um esforço essencial para que haja consistência de orientação e coerência estratégica na missão educativa. Para concretizar a integração das lideranças que atuam na área administrativa, pedagógica e nos grupos da comunidade é fundamental o compromisso básico com objetivos comuns, construídos em processos participativos. A desarticulação das lideranças no ambiente escolar é uma das causas básicas de um conjunto significativo de problemas da organização escolar. Não é possível uma organização saudável ser guiada por várias cabeças em concorrência. É fundamental construir uma atmosfera aberta a discussões amplas sobre a definição dos valores, missão, políticas, objetivos, metas, estratégias e diretrizes que balizarão o desenvolvimento da escola.

As diretrizes de desenvolvimento da escola devem ser: criadas a partir de ampla e profunda discussão entre todos da comunidade escolar, interna e externa, consolidadas de modo a ser a referência para a formulação do projeto político-pedagógico da escola.

O objetivo final da direção é a garantia dos meios para a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos. O entendimento é de que o aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo. Faz-se necessário que a escola seja, em seu conjunto, um espaço favorável à aprendizagem. Que seja criando um ambiente de efervescência de busca do conhecimento, de

curiosidade em relação ao mundo, que os professores capturem o conhecimento que circula na sociedade e o tragam para dentro da escola, interagindo com a sociedade e recuperando o papel da escola na formação holística do aluno.

Para promover melhorias e qualidade de ensino fundamentalmente não são os modelos e as estratégias em si mesmos, mas as pessoas e a cultura organizacional da escola não havendo necessidades de projetos muito extensos, as melhorias podem ser pequenas e pontuais. Eles, os diretores não possuem o talento e a competência de seus líderes, não precisam ser craques de futebol para mostrar seu trabalho e resultado na qual venha ser brilhante. Mas o talento do diretor é o de ter competência em sua área de atuação para se valer do elenco de seus talentos junto com sua equipe para que possa obter maiores resultados.

Líderes emergem onde há abertura para a iniciativa e mudanças, onde há perguntas sem respostas, problemas sem soluções, desafios e dilemas. Sala de aula, reuniões entre funcionários administrativos ou docentes. Há líderes que arquitetam e antecipam resultados, outros são sensíveis capazes de ouvir, simpatizar como ponto de vista e a vivência de outros. Ainda há aqueles que tem a coragem de se indignar e engajar outras pessoas na solução de problemas. Ninguém reúne tantos traços de personalidade e, por outro lado, a organização só tem a ganhar se conseguir que diferentes perfis de líderes trabalhem juntos.

Segundo Padilha (2001), a participação coletiva no planejar em sentido amplo, é um processo que visa respostas a um problema através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos. Ele afirma que "pensar o planejamento educacional e em particular, o planejamento visando ao Projeto Político

Pedagógico da escola. A autora Dinair Leal, acredita que as mudanças são possíveis através de um trabalho coletivo.

A relação escola-comunidade, segundo a autora, a escola é fundamental para serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias políticas da comunidade integrar às lideranças é um esforço essencial para que haja consistência, orientação e coerência estratégica na missão educativa.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, M. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo, Difel, Educ. 1976.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2002

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

GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo. Petrópolis: Vozes, 2000

LUCK, Heloisa. Ação Integrada Ed. Vozes Ltda. Petrópolis. 1981

MATOS, F.G. Empresa que Pensa: Educação Empresarial Renovação Contínua a Distância. S.P.: Makron Books, 1996.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

VALERIN, Jean Gestão da escola Fundamental: Subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. 6ª Ed.- São Paulo: Cortez editora.

https://meet.google.com/gya-vymp-srf

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL ATRAVÉS DA ARTE EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS

Cinthia Cristina Trevelini

Resumo

Este artigo investiga o impacto positivo da arte no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças com deficiências, como dislexia e autismo. Através da análise de estudos e pesquisas recentes, examina-se como atividades artísticas, como pintura, música e dança, proporcionam uma plataforma segura e inclusiva para essas crianças expressarem suas emoções, desenvolverem habilidades motoras e interagirem socialmente. Além de promover a autoestima e a integração social, a arte emerge como uma ferramenta terapêutica essencial para o desenvolvimento global dessas crianças.

Palavras-chave: arte, crianças com deficiências, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento emocional, inclusão social

Introdução

A relação entre arte e desenvolvimento infantil, especialmente no contexto de crianças com deficiências, tem sido objeto de crescente interesse e pesquisa nas últimas décadas. A capacidade da arte de transcender as barreiras da linguagem verbal e oferecer um meio expressivo alternativo tem sido reconhecida como uma ferramenta poderosa para promover o bem-estar emocional, social e cognitivo dessas crianças. Este estudo explora especificamente como diferentes formas de expressão artística, como pintura, música, dança e teatro, podem impactar positivamente o desenvolvimento de crianças com dislexia, autismo e outras condições que limitam suas habilidades de comunicação e interação.

A arte proporciona um espaço seguro e inclusivo onde crianças com deficiências podem explorar livremente suas capacidades criativas e

comunicativas. Para crianças com dislexia, por exemplo, a pintura não apenas oferece uma forma de expressão visual que complementa suas habilidades verbais, mas também estimula áreas do cérebro responsáveis pela percepção visual e organização espacial. Da mesma forma, para crianças não-verbais, como aquelas no espectro autista, a arte não-verbal oferece uma plataforma onde elas podem desenvolver habilidades motoras finas, coordenação visual e a capacidade de expressar emoções de maneira tangível.
Além dos benefícios individuais, a participação em atividades artísticas promove a inclusão social ao proporcionar oportunidades para interações positivas com colegas e adultos. Essas interações não só fortalecem as habilidades interpessoais das crianças, mas também contribuem para uma maior aceitação dentro da comunidade escolar e além. Ao mesmo tempo, desafios persistem, incluindo a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas, recursos adequados e formação especializada para educadores, para garantir que todas as crianças tenham acesso equitativo aos benefícios transformadores da arte.
Este estudo busca, portanto, explorar profundamente o impacto da arte como ferramenta terapêutica e educacional para crianças com deficiências, oferecendo insights valiosos para educadores, pais, profissionais de saúde e formuladores de políticas interessados em promover o desenvolvimento integral dessas crianças. Ao analisar as evidências existentes e destacar lacunas de pesquisa, esta investigação visa contribuir para a expansão de práticas educacionais que valorizem e integrem a arte como parte essencial do processo de aprendizado e desenvolvimento infantil inclusivo.

Efeitos da expressão artística na autoestima de crianças com deficiências

A expressão artística tem sido reconhecida como uma poderosa ferramenta no desenvolvimento psicossocial de crianças, especialmente aquelas com deficiências. Segundo Smith (2010), a arte proporciona um meio não-verbal de comunicação que transcende limitações físicas e cognitivas, permitindo às crianças expressarem sentimentos, ideias e experiências de maneira única e significativa. Para crianças com deficiências, muitas vezes confrontadas com desafios de autoestima e integração social, a arte pode

desempenhar um papel crucial na promoção de uma imagem positiva de si mesmas (Brown, 2015).

Pesquisas indicam que atividades artísticas, como pintura, música, dança e teatro, não apenas estimulam a criatividade e a imaginação, mas também fortalecem a autoconfiança e o senso de realização pessoal (Johnson et al., 2018). Para crianças com deficiências, que frequentemente enfrentam barreiras emocionais e sociais, essas atividades oferecem uma plataforma onde elas podem experimentar sucesso e reconhecimento, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de uma autoestima saudável (Gardner, 2012).

Além disso, o envolvimento em práticas artísticas pode promover a inclusão social ao proporcionar oportunidades para interações positivas com colegas e adultos, ajudando as crianças a se sentirem valorizadas e aceitas na comunidade escolar (Jones, 2016). Essa integração social é fundamental para o bem-estar emocional e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, essenciais para uma vida adulta independente e satisfatória (Thompson, 2019).

Estudos de caso têm demonstrado que programas educacionais que incorporam atividades artísticas adaptadas às necessidades individuais das crianças com deficiências não apenas melhoram suas habilidades artísticas, mas também têm um impacto positivo duradouro em sua autoestima e autoimagem (Clark & Green, 2017). Através da arte, essas crianças podem explorar e comunicar suas identidades de maneira não-verbal, permitindo-lhes construir uma narrativa pessoal positiva e resistir à estigmatização (Robinson, 2020).

É importante ressaltar que o acesso equitativo à educação artística é essencial para maximizar os benefícios psicossociais para todas as crianças, independentemente de suas capacidades individuais (United Nations, 2018). Programas inclusivos que valorizam e apoiam a diversidade de experiências e habilidades contribuem não apenas para o desenvolvimento pessoal das crianças com deficiências, mas também para uma sociedade mais justa e inclusiva como um todo (World Health Organization, 2021).

Em resumo, os efeitos da expressão artística na autoestima de crianças com deficiências são profundos e multifacetados. A arte não apenas proporciona uma forma de expressão criativa e terapêutica, mas também fortalece a

autoimagem e promove a inclusão social. Investir em programas educacionais que integrem a arte de forma acessível e adaptativa é crucial para apoiar o desenvolvimento integral dessas crianças, garantindo que elas tenham as ferramentas necessárias para alcançar seu potencial máximo dentro e fora do ambiente escolar.

O uso da pintura para melhorar habilidades cognitivas em crianças com dislexia

A dislexia é uma condição neurobiológica que afeta a aprendizagem da leitura e da escrita, caracterizada por dificuldades na decodificação precisa das palavras. Segundo Shaywitz (2003), crianças com dislexia enfrentam desafios significativos no desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas fundamentais para o sucesso acadêmico. A pintura, como forma de expressão artística, tem sido explorada como uma intervenção potencialmente benéfica para melhorar essas habilidades em crianças com dislexia. Estudos indicam que a prática regular de atividades artísticas, como a pintura, pode estimular áreas do cérebro responsáveis pela percepção visual e espacial (Bishop, 2007). Para crianças com dislexia, que muitas vezes apresentam dificuldades na discriminação visual e na organização espacial, o envolvimento com a pintura pode proporcionar uma oportunidade única de desenvolver essas habilidades de forma não-verbal e intuitiva (Arntzen & Gabrielsen, 2008).

Além disso, a pintura pode oferecer um ambiente relaxante e sem pressão, permitindo que as crianças explorem sua criatividade sem o estresse associado ao desempenho acadêmico (Facoetti & Molteni, 2001). Essa liberdade criativa não apenas promove um senso de realização pessoal, mas também pode aumentar a motivação intrínseca das crianças para aprender e experimentar novas formas de expressão (Molfese & Molfese, 2002). Pesquisas sugerem que a prática regular de atividades artísticas, como a pintura, pode ter efeitos positivos na função executiva das crianças, incluindo habilidades como planejamento, organização e resolução de problemas (Winner, 2006). Para crianças com dislexia, que muitas vezes enfrentam dificuldades nessas áreas, o desenvolvimento dessas habilidades pode ser

crucial para melhorar o desempenho acadêmico e a autonomia pessoal (Fawcett & Nicolson, 2004).

Estudos de caso demonstram que programas educacionais que integram a pintura como parte de uma abordagem terapêutica e educacional mais ampla podem resultar em melhorias significativas na autoconfiança e na autoestima das crianças com dislexia (Ramus, 2003). Através da pintura, essas crianças podem encontrar uma forma alternativa e eficaz de expressar seus pensamentos e sentimentos, proporcionando um meio de comunicação que complementa suas habilidades verbais (Riddick, 1996).

É fundamental reconhecer que o uso da pintura como uma ferramenta terapêutica para melhorar habilidades cognitivas em crianças com dislexia requer uma abordagem adaptativa e individualizada, levando em consideração as necessidades específicas de cada criança (Facoetti, 2003). Programas que incorporam princípios de arte terapia e educação especial podem oferecer um ambiente inclusivo e estimulante onde as crianças com dislexia possam desenvolver suas habilidades artísticas e cognitivas de maneira integrada (Giofrè et al., 2016).

Em resumo, o uso da pintura como uma intervenção educacional e terapêutica para melhorar habilidades cognitivas em crianças com dislexia mostra-se promissor. Além de estimular áreas do cérebro relacionadas à percepção visual e espacial, a pintura oferece um meio de expressão criativa e não-verbal que pode complementar e fortalecer as habilidades linguísticas e cognitivas das crianças com essa condição. Investir em programas educacionais que valorizem e incorporem a arte como parte integrante do currículo pode proporcionar benefícios duradouros para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dessas crianças.

A arte como ferramenta de comunicação para crianças não-verbais.

A comunicação é essencial para o desenvolvimento humano, facilitando interações sociais, expressão de necessidades e emoções. No contexto de crianças não-verbais, que enfrentam desafios na expressão verbal devido a condições como autismo ou deficiências severas de desenvolvimento, a arte emerge como uma ferramenta poderosa e acessível para facilitar a

comunicação não-verbal e promover o engajamento social. Segundo Attwood (2007), crianças com autismo muitas vezes têm dificuldades significativas na comunicação verbal, mas podem demonstrar habilidades artísticas notáveis, como desenho ou pintura. A arte proporciona um meio alternativo de expressão que transcende as barreiras da linguagem verbal, permitindo que essas crianças compartilhem seus pensamentos, sentimentos e percepções de maneira visual e sensorialmente rica. Pesquisas indicam que a prática de atividades artísticas pode não apenas melhorar a autoexpressão, mas também promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras em crianças não-verbais (Ludlow & Wallace, 2017). Através da arte, essas crianças podem desenvolver a coordenação motora fina, a percepção visual e a capacidade de planejamento, habilidades essenciais para o desenvolvimento global e o bem-estar emocional (Mandell & Vasa, 2008).

Além disso, a arte pode funcionar como uma ponte para a interação social e a inclusão, permitindo que crianças não-verbais participem ativamente de atividades colaborativas e compartilhem experiências com seus pares (Gastgeb et al., 2015). Essas interações podem ser facilitadas por meio de projetos artísticos colaborativos, onde as crianças trabalham juntas para criar obras que comunicam ideias e emoções de forma visualmente acessível e significativa (Cattaneo & Rizzolatti, 2009).

Estudos de caso têm demonstrado que programas educacionais que integram a arte como uma ferramenta de comunicação para crianças não-verbais podem resultar em melhorias significativas na autoestima e na confiança dessas crianças (Nolan & McEvoy, 2009). A capacidade de criar e compartilhar arte não apenas fortalece a identidade pessoal, mas também aumenta a percepção de competência e aceitação dentro da comunidade escolar e além (Hilton et al., 2010).

É crucial reconhecer que o sucesso da arte como ferramenta de comunicação para crianças não-verbais depende de abordagens adaptativas e inclusivas que respeitem as necessidades individuais de cada criança (Shattock & Zeedyk, 2004). Programas que valorizam a criatividade e a expressão pessoal, ao mesmo tempo em que oferecem suporte técnico e emocional adequado, têm o potencial de transformar a vida dessas crianças, proporcionando-lhes uma voz

visual no mundo (Gernsbacher & Pripas-Kapit, 2012).
Em resumo, a arte se revela uma ferramenta vital para promover a comunicação e a expressão pessoal em crianças não-verbais. Além de facilitar a interação social e a inclusão, a prática artística oferece um meio rico e multifacetado para essas crianças explorarem e compartilharem suas experiências, pensamentos e emoções de maneira não-verbalmente significativa.

Considerações finais

A partir da análise dos temas abordados neste estudo, torna-se evidente que a arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças com diferentes tipos de deficiências. Através da expressão artística, seja por meio da pintura, música, dança ou outras formas de criação, essas crianças encontram um canal não-verbal para explorar e comunicar suas experiências, pensamentos e emoções. Este processo não apenas fortalece habilidades específicas relacionadas à cognição e percepção, mas também promove uma maior autoestima e integração social.
No contexto das crianças com dislexia, por exemplo, a pintura emergiu como uma intervenção valiosa para melhorar habilidades visuais e espaciais, essenciais para a compreensão e interação com o mundo ao seu redor. A prática regular de atividades artísticas não só estimula áreas do cérebro relacionadas à percepção visual, mas também oferece um ambiente de aprendizado livre de pressões acadêmicas, onde essas crianças podem experimentar sucesso e expressar-se de maneiras que complementam suas habilidades verbais.
Da mesma forma, para crianças não-verbais, como aquelas com autismo severo, a arte atua como uma ponte crucial para a comunicação e interação social. Através de projetos artísticos colaborativos e adaptativos, essas crianças têm a oportunidade não apenas de desenvolver habilidades motoras e cognitivas, mas também de se expressar de maneira significativa e serem compreendidas por seus pares e cuidadores.
Além dos benefícios individuais, programas educacionais inclusivos que incorporam a arte como parte integrante do currículo promovem uma cultura de

respeito à diversidade e inclusão. Ao valorizar as diferentes habilidades e experiências de cada criança, tais programas não apenas enriquecem o ambiente escolar, mas também preparam as crianças para uma participação ativa e igualitária na sociedade.

Contudo, é crucial reconhecer os desafios e limitações que ainda existem no campo da educação artística inclusiva. A falta de recursos adequados, a necessidade de formação especializada para educadores e a demanda por políticas públicas que apoiem a implementação de programas inclusivos são questões que requerem atenção contínua e compromisso por parte de governos, instituições educacionais e comunidades.

Em síntese, os estudos revisados neste trabalho destacam não apenas os benefícios terapêuticos e educacionais da arte para crianças com deficiências, mas também a necessidade urgente de investimentos em políticas públicas e práticas educacionais que promovam a acessibilidade e a equidade no acesso à educação artística. Ao fazê-lo, não apenas melhoramos as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento dessas crianças, mas também avançamos em direção a uma sociedade mais inclusiva e justa, onde todas as crianças têm a chance de alcançar seu pleno potencial, independentemente de suas habilidades individuais.

Referências

Arntzen, E., & Gabrielsen, K. (2008). The Development of Drawing and Painting Abilities from 3 to 9 Years in Children with Disabilities. European Journal of Special Needs Education, 23(4), 371-383.

Attwood, T. (2007). The Complete Guide to Asperger's Syndrome. Jessica Kingsley Publishers.

Bishop, D. (2007). Using Art to Teach Visual Spatial Skills to Children with Dyslexia. Educational Psychology in Practice, 23(4), 445-454.

Brown, A. (2015). Art and Disability: The Social Impact. Cambridge University Press.

Cattaneo, L., & Rizzolatti, G. (2009). The Mirror Neuron System. Archives of Neurology, 66(5), 557-560.

Clark, R., & Green, B. (2017). Art Education for Children with Disabilities: The Theory and Practice. Routledge.

Facoetti, A., & Molteni, M. (2001). The Temporal Dynamics of Visual and Auditory Processing in Dyslexic Children. NeuroReport, 12(11), 2379-2384.

Facoetti, A. (2003). Spatial Attention Disorders in Developmental Dyslexia: A Prenatal Origin? Clinical and Experimental Optometry, 86(5), 322-325.

Fawcett, A., & Nicolson, R. (2004). Dyslexia, Learning, and the Brain. MIT Press.

Gardner, H. (2012). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.

Gastgeb, H. Z., et al. (2015). Multiplicative Effects of Social and Emotional Deficits in Autism Spectrum Disorders. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 54(5), 345-351.

Gernsbacher, M. A., & Pripas-Kapit, S. R. (2012). Who's Missing the Point? A Commentary on Claims that Autistic Persons Have a Specific Deficit in Figurative Language Comprehension. Metaphor and Symbol, 27(1), 93-105.

Giofrè, D., et al. (2016). Artistic Abilities in Dyslexic Children. Frontiers in Psychology, 7, 823.

Hilton, C. L., et al. (2010). Effects of Parent-Implemented Early Start Denver Model Intervention on Chinese Toddlers with Autism Spectrum Disorder: A Non-Randomized Controlled Trial. Autism, 14(5), 361-377.

Johnson, C., et al. (2018). The Role of Art in Child Development. Journal of Applied Developmental Psychology, 39, 24-30.

Jones, L. (2016). Art and Social Inclusion. Palgrave Macmillan.

Ludlow, A., & Wallace, G. L. (2017). Bridging Autism Spectrum Disorder and Specific Learning Disabilities. Frontiers in Psychology, 8, 1481.

Mandell, D. S., & Vasa, R. A. (2008). Developmental Pathways in Autism Spectrum Disorders. Development and Psychopathology, 20(2), 175-196.

Molfese, D., & Molfese, V. (2002). Modularity and the Development of Language. MIT Press.

Nolan, C., & McEvoy, M. (2009). Drawing, Disability and Physical Education. European Journal of Special Needs Education, 24(4), 411-423.

Ramus, F. (2003). Developmental Dyslexia: Specific Phonological Deficit or General Sensorimotor Dysfunction? Current Opinion in Neurobiology, 13(2), 212-218.

Riddick, B. (1996). Living with Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties. Routledge.

Robinson, K. (2020). The Element: How Finding Your Passion Changes Everything. Penguin Books.

Shattock, P., & Zeedyk, M. S. (2004). The Role of Sensory Sensitivity in Predicting Social Support and Negative Interactions in a Sample of Adolescents with Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34(1), 67-78.

Shaywitz, S. (2003). Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level. Knopf.

Smith, J. (2010). Art Therapy for Children with Disabilities. Jessica Kingsley Publishers.

Thompson, M. (2019). Inclusive Arts Education: The Value of Diversity in the Classroom. Oxford University Press.

United Nations. (2018). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from [link].

Winner, E. (2006). Gifted Children: Myths and Realities. Basic Books.

World Health Organization. (2021). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Retrieved from [link].

ARTE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE PAIS E EDUCADORES

Marisa de Oliveira Cezar

Resumo

Este estudo analisa as expectativas de pais e educadores em relação à arte inclusiva na educação infantil. A arte é vista como uma ferramenta para promover a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, a expressão pessoal e a interação social. Pais e educadores desempenham papéis cruciais na definição dessas expectativas, valorizando a arte como meio de desenvolvimento emocional e social dos alunos. A análise comparativa revela áreas de convergência e divergência, oferecendo insights para fortalecer práticas educacionais inclusivas e centradas no aluno. **Palavras-chave:** arte inclusiva, educação infantil, expectativas, pais, educadores

Introdução

A introdução ao estudo das expectativas de pais e educadores em relação à arte inclusiva na educação infantil é fundamental para contextualizar a importância crescente que a inclusão e a expressão artística têm assumido no ambiente educacional contemporâneo. A educação inclusiva, como princípio pedagógico, visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características individuais, tenham acesso equitativo a oportunidades educacionais significativas e enriquecedoras. Nesse contexto, a arte emerge não apenas como uma disciplina curricular, mas como uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, a expressão pessoal e a interação social. Pais e educadores desempenham papéis cruciais na definição das expectativas em relação à arte inclusiva. Os pais, como primeiros educadores e defensores dos interesses de seus filhos, valorizam a arte como um meio pelo

qual as crianças podem explorar e comunicar suas emoções de maneiras não convencionais. Além disso, percebem-na como uma via para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais, como autoconfiança e resiliência, conforme discutido por Garcia (2017). Por sua vez, educadores reconhecem na arte inclusiva uma oportunidade de enriquecer o ambiente educacional, proporcionando experiências que vão além da transmissão de conhecimentos técnicos. Através da arte, os educadores podem fomentar a cooperação entre os alunos, promover a compreensão mútua e incentivar a apreciação pela diversidade cultural e individual dos estudantes, como sugerido por Machado (2016).
O estudo comparativo das expectativas de pais e educadores sobre arte inclusiva também revela áreas de convergência e divergência, oferecendo insights valiosos sobre como a colaboração entre esses grupos pode fortalecer a implementação de práticas educacionais inclusivas e centradas no aluno. Assim, a investigação detalhada das percepções e expectativas desses atores fundamentais no contexto educacional proporciona uma base sólida para a construção de estratégias educativas que não apenas respondam às necessidades individuais dos alunos, mas também promovam um ambiente escolar inclusivo e enriquecedor para todos.

Percepção dos pais sobre o papel da arte na inclusão de seus filhos.

Para abordar o tema da percepção dos pais sobre o papel da arte na inclusão de seus filhos, é fundamental considerar a relevância de diferentes formas de expressão artística como ferramentas inclusivas na educação. Segundo autores como Davis (2018), a arte possui um potencial transformador ao proporcionar experiências estéticas que transcendem barreiras físicas e cognitivas, promovendo um ambiente inclusivo onde todos os indivíduos podem participar ativamente do processo criativo.
De acordo com Silva (2016), a inclusão na educação contemporânea busca não apenas a integração, mas a valorização das diferenças individuais, reconhecendo cada criança como única em suas habilidades e potencialidades. Nesse contexto, a arte se apresenta como uma linguagem universal que pode ser adaptada às necessidades específicas de cada aluno, oferecendo

oportunidades para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Segundo estudos como o de Souza et al. (2020), pais de crianças com necessidades especiais frequentemente valorizam a arte como uma ferramenta eficaz para a inclusão devido à sua capacidade de estimular a criatividade e a autoexpressão dos filhos, além de promover a interação social em um ambiente colaborativo e seguro.

A percepção dos pais sobre o papel da arte na inclusão também está relacionada à sua influência no desenvolvimento da autoestima e da confiança dos filhos, conforme discutido por Garcia (2017). Através da participação em atividades artísticas, as crianças podem explorar e expressar suas emoções de maneira não verbal, facilitando a comunicação e a integração com os demais colegas.

Segundo Oliveira (2019), a arte oferece um espaço onde as diferenças individuais são celebradas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e empática. Ao participarem de atividades artísticas, os pais percebem que seus filhos não apenas aprendem técnicas específicas, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais essenciais para a vida em comunidade.

Portanto, a análise da percepção dos pais sobre o papel da arte na inclusão de seus filhos revela não apenas uma valorização das potencialidades individuais, mas também uma compreensão mais ampla do impacto positivo que as experiências artísticas podem ter no desenvolvimento integral das crianças, promovendo uma educação mais inclusiva e humanizada.

Análise das opiniões dos educadores sobre práticas artísticas inclusivas.

Para compreender as opiniões dos educadores sobre práticas artísticas inclusivas, é essencial considerar o contexto educacional contemporâneo, onde a inclusão se torna um princípio central. Segundo Lima (2017), práticas inclusivas visam garantir o acesso de todos os alunos à educação, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Nesse sentido, as práticas artísticas têm emergido como ferramentas poderosas para promover um ambiente educacional que valorize a diversidade e estimule a participação ativa de todos os estudantes.

Conforme discutido por Santos (2019), educadores percebem as práticas artísticas inclusivas como um meio de atender às necessidades variadas dos alunos, criando oportunidades para expressão criativa e desenvolvimento pessoal. A arte permite que os alunos se envolvam em atividades que vão além das tradicionais estruturas curriculares, encorajando a autoexpressão e a colaboração em um espaço seguro e acolhedor.

De acordo com Almeida (2018), a arte promove uma abordagem holística da educação, integrando aspectos emocionais, sociais e cognitivos no processo de aprendizagem. Educadores que apoiam práticas artísticas inclusivas destacam a capacidade da arte de promover a autoconfiança e a autoestima dos alunos, além de facilitar a interação entre diferentes grupos dentro da sala de aula.

Estudos como o de Silva et al. (2020) evidenciam que educadores valorizam a flexibilidade das práticas artísticas inclusivas, que permitem adaptações para atender às necessidades específicas de cada aluno. Essa adaptabilidade é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo, onde todos os estudantes se sintam valorizados e capazes de contribuir de maneira significativa.

Para Machado (2016), práticas artísticas inclusivas não se limitam apenas ao ensino formal de técnicas artísticas, mas englobam também a integração de diferentes formas de expressão cultural e artística, reconhecendo e celebrando as diversas identidades presentes na comunidade escolar. Essa abordagem amplia o horizonte dos alunos, permitindo que eles reconheçam e respeitem a diversidade cultural e individual dos colegas.

Portanto, a análise das opiniões dos educadores sobre práticas artísticas inclusivas revela uma valorização crescente do potencial transformador da arte no contexto educacional. Ao adotar abordagens inclusivas, os educadores não apenas promovem a igualdade de acesso à educação, mas também cultivam um ambiente que estimula a criatividade, a colaboração e o respeito mútuo entre os alunos.

Estudo comparativo das expectativas de pais e professores em relação à arte inclusiva.

Para entender as expectativas de pais e professores em relação à arte inclusiva, é fundamental explorar como esses atores percebem o papel da arte no desenvolvimento e na inclusão dos alunos. Segundo Lima (2017), a inclusão na educação visa proporcionar igualdade de oportunidades a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Pais e professores desempenham papéis cruciais nesse processo, influenciando e moldando as expectativas em relação ao papel da arte como ferramenta educacional.

Conforme discutido por Santos (2019), pais frequentemente veem na arte inclusiva uma oportunidade para que seus filhos expressem criativamente suas emoções e pensamentos. A arte é percebida como um meio de desenvolver habilidades sociais e emocionais, além de oferecer uma forma alternativa de comunicação que pode ser especialmente benéfica para alunos com necessidades especiais.

Educadores, por outro lado, conforme destacado por Almeida (2018), valorizam a arte inclusiva por sua capacidade de engajar todos os alunos em experiências significativas de aprendizado. A arte oferece um espaço onde os alunos podem explorar e desenvolver habilidades artísticas, ao mesmo tempo em que promove a colaboração e a compreensão mútua entre colegas de diferentes origens e habilidades.

Estudos como o de Silva et al. (2020) indicam que tanto pais quanto professores reconhecem a importância da arte inclusiva para o desenvolvimento integral dos alunos. Ambos os grupos esperam que a arte proporcione não apenas competências artísticas, mas também habilidades de vida essenciais, como autoconfiança, resiliência e empatia.

Para Machado (2016), a colaboração entre pais e professores é fundamental para garantir que as expectativas em relação à arte inclusiva sejam atendidas de maneira eficaz. Ambos os grupos desejam um ambiente educacional onde seus filhos e alunos sintam-se valorizados e capazes de explorar seu potencial criativo de maneira inclusiva e respeitosa.

Portanto, o estudo comparativo das expectativas de pais e professores em relação à arte inclusiva destaca a convergência de interesses na promoção de uma educação que valorize a diversidade e o potencial de cada aluno. A arte, vista como uma linguagem universal e acessível, desempenha um papel crucial

na construção de um ambiente educacional inclusivo, onde todos os alunos possam prosperar e contribuir de maneira significativa para a comunidade escolar.

Considerações finais

Após explorar as percepções de pais e educadores sobre o papel da arte inclusiva na educação infantil, é possível destacar algumas considerações finais pertinentes. A arte, conforme discutido ao longo deste estudo, emerge não apenas como uma disciplina curricular, mas como uma poderosa ferramenta para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. Tanto pais quanto educadores reconhecem seu valor não apenas no contexto educacional formal, mas também como um meio de enriquecer a vida emocional, social e cognitiva das crianças.

A percepção dos pais sobre a arte como facilitadora da inclusão reflete seu desejo de que seus filhos possam expressar-se livremente e desenvolver habilidades fundamentais para interagir de forma positiva com o mundo ao seu redor. Através da participação em atividades artísticas, as crianças não apenas exploram sua criatividade, mas também fortalecem sua autoestima e habilidades de comunicação não verbal, como discutido por Garcia (2017). Por outro lado, os educadores valorizam a arte inclusiva como uma abordagem pedagógica que transcende limites tradicionais de ensino, oferecendo oportunidades para que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, possam participar plenamente do processo educacional. Esta visão é apoiada pela pesquisa de Almeida (2018), que enfatiza a capacidade da arte de promover a autoconfiança e a cooperação entre os estudantes.

O estudo comparativo das expectativas de pais e professores revela uma convergência notável em relação aos benefícios percebidos da arte inclusiva. Ambos os grupos desejam um ambiente escolar onde a diversidade seja celebrada e onde seus filhos e alunos sejam capacitados a desenvolver-se integralmente. Esse alinhamento de expectativas, como discutido por Machado (2016), sugere que a implementação de práticas artísticas inclusivas não apenas fortalece a educação formal, mas também contribui para a formação de

cidadãos mais conscientes e empáticos.
Em um contexto mais amplo, as considerações finais deste estudo apontam para a necessidade contínua de investimento e suporte a iniciativas que promovam a arte inclusiva na educação infantil. Isso inclui o desenvolvimento de currículos flexíveis que permitam a adaptação às necessidades individuais dos alunos, bem como a formação contínua de educadores para que possam implementar eficazmente práticas artísticas inclusivas em suas salas de aula, como destacado por Silva et al. (2020).
Por fim, a promoção de um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor requer o envolvimento colaborativo de pais, educadores, administradores escolares e comunidades locais. Ao reconhecer e valorizar o potencial transformador da arte na vida das crianças, podemos construir bases sólidas para uma educação que não apenas prepara os alunos para os desafios futuros, mas também os capacita a contribuir positivamente para uma sociedade diversificada e inclusiva.

Referências

Almeida, J. M. (2018). A importância da arte inclusiva na educação. Editora Educação e Cultura.

Davis, R. (2018). The transformative power of art education. Art Education, 71(3), 14-20.

Garcia, F. S. (2017). Art and inclusion: Enhancing self-esteem in children with special needs. Journal of Art Therapy, 34(2), 45-53.

Lima, A. C. (2017). Inclusão na educação: Práticas e desafios contemporâneos. Editora Moderna.

Machado, P. S. (2016). Diversity and inclusion through arts education. Journal of Cultural Diversity, 23(4), 67-74.

Oliveira, H. R. (2019). Celebrating diversity through art: A pathway to inclusion. International Journal of Art Education, 45(1), 112-125.

Silva, E. S. (2016). Art education for all: Promoting inclusive practices in schools. Journal of Inclusive Education, 12(2), 89-96.

Silva, R. A.; Souza, M. C.; Santos, P. A. (2020). Artistic practices in inclusive education: Perspectives from parents and teachers. Educational Studies, 58(4), 511-525.

Santos, F. A. (2019). Parental perceptions of inclusive art education: A qualitative study. Journal of Parental Education, 30(3), 321-335.

CULTURA E MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana De Oliveira Francisco

RESUMO

O presente artigo busca elucidar a cultura brasileira e a música na Educação Infantil. Evidencia-se as manifestações populares brasileiras. Para conhecer sistemas culturais da Arte em uma perspectiva como cultural é necessário investir no conhecimento de outros sistemas não só artísticos, mas das demais produções simbólicas material/significativas que as tangenciam e configuram incessantemente tecendo os discursos significativos sobre essas produções. Como objetivo especifico pretende-se analisar a musica no âmbito escolar. A metodologia empregada trata-se das referencias bibliográficas.

Palavras-chave: arte: música: educação infantil

ABSTRACT: This article seeks to elucidate Brazilian culture and music in Early Childhood Education. The Brazilian popular manifestations are evidenced. In order to know cultural systems of Art from a cultural perspective, it is necessary to invest in the knowledge of other systems, not only artistic, but of other material / significant symbolic productions that tantalize and shape them incessantly, weaving the meaningful discourses on these productions. The specific objective is to analyze music in the school context. The methodology used is the bibliographical references.

Keywords: art; music; child education; folklore.

1. INTRODUÇÃO

Desde a primeira infância as crianças já vão entrando em contato com esta variedade e pluralidade de manifestações culturais e artísticas e desenvolvendo formas próprias de admirar, apreciar e julgar as manifestações artísticas e culturais do meio social em que estão inseridas. Assim, a criança estabelece um diálogo com o universo da arte, inspiradas pelo artista, que expressa suas representações, modos de ver o mundo, sentimentos e emoções por meio das cores, acordes, movimentos etc.

Vários estudiosos e pesquisadores (Duarte Junior, 2003; Ferraz e Fusari, 1994; Barbosa, 1994; Rosa, 2006 entre outros) defendem a importância do ensino de Arte na escola, como forma de proporcionar ao educando o desenvolvimento de uma postura crítica, sensível e criativa perante o mundo por meio de processos de ensino-aprendizagem em arte, como também para propiciar ao aluno a oportunidade de expressar-se por meio das várias linguagens, materiais, suportes etc.

Ferraz e Siqueira (1978) defendem que o ensino de Arte tem o potencial educativo para o desenvolvimento de processos de humanização do indivíduo e estimular a imaginação, o autoconhecimento, o senso estético e o potencial criativo. Barbosa (1975) destaca que o ensino de Arte também possibilita a superação da tendência de simples assimilação de conteúdos de forma mecânica de desprovida de sentido, que impregnou boa parte dos sistemas educativos, ao explorar o mundo de forma sensível.

Lowenfeld e Brittain (1977) postulam que o ensino de Arte pode ter um papel fundamental na formação integral do indivíduo, contrapondo-se à tendênciaa sociedade contemporânea em valorizar ao extremo as recompensas materiais. Nessa perspectiva, o individuo fica relegado a segundo plano, e a escola, em sua ação educativa, não consegue ultrapassar uma concepção de formação das novas gerações além da preparação para a atuação no mercado de trabalho de forma acrítica e para o consumo de bens.

Os autores destacam que uma proposta consistente de educação para a arte nas escolas não pode, por si só, provocar todas as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais humana e solidária e para provocar alterações nas ações educativas, mas defendem que uma ação consistente de educação pela arte nas escolas pode cooperar de forma

significativa para a construção de uma nova filosofia e uma estrutura inteiramente nova nos sistemas de ensino.

Todas estas referências, além de tantas outras possíveis e pertinentes, revelam a importância de se trabalhar com as linguagens artísticas nas escolas de educação básica.

O entendimento das perspectivas que orientaram o ensino de Arte no século XIX até meados do século XX;

• A compreensão dos limites de propostas tradicionais e escolanovistas para o desenvolvimento de uma proposta para o ensino de Arte que contemple o educando em sua totalidade;

• A reflexão sobre a orientação didática de professores que atuam nas perspectivas tradicionais e escolanovistas em escolas públicas na atualidade.

A presente monografia tem como objetivo a reflexão sobre as principais características da psicopedagogia e sua relação com o ensino de Arte nas Séries Iniciais.

Refletir sobre o ensino de Arte no Brasil no período entre o século XIX e meados do século XX; Entender as concepções de ensino de Arte que orientaram os processos educativos em nosso país do século XIX a meados do século XX; Conhecer os preceitos do ensino de Arte tradicional e escolanovista.

A arte tem desempenhado um papel importante na sociedade e na vida das pessoas desde a pré-história até a atualidade. O ser humano, desde seu nascimento, entra em contato com múltiplas manifestações culturais, entre as quais, merecem destaque as atividades artísticas, que por intermédio de imagens, sons, movimentos, estabelecem uma comunicação entre o homem e o meio social.

É amparando-se nestes preceitos que a disciplina “Arte e Música” compõem o currículo de formação de professores, como atuar nos contextos educativos e desenvolver processos significativos junto aos educandos, com vistas a favorecer seu pleno desenvolvimento.

1. MANIFESTAÇÕES POPULARES E O FOLCLORE BRASILEIRO

Como as possibilidades de criação de significados culturais são infinitas, dá- se a impossibilidade de fixarmos um conceito de cultura(s) e, ainda que recorramos a essa fixação, por necessidade da pedagogização dos processos culturais, ela é sempre incompleta, gerando novos movimentos de criação de novos significados. Como colocam:

> "Dizer que as culturas são híbridas é o mesmo que dizer que elas não existem na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempo de produção de sentidos regulados por um poder inca-paz da regulação total" (LOPES & MACEDO, 2011, p. 213-214).

Ao estenderem essa pressuposição a consequências extremas, irão denunciar os resquícios de um posicionamento político colonialista quando algumas correntes teóricas se propõem pensar, na atualidade, em termos de uma comunicação entre diferentes culturas, pois a própria noção de diferença já denota um determinado sentido que busca a fixação dos opostos (branco/preto; erudito/popular etc.) que não pode ser dada sem a hierarquização dos termos e não observa que essa estratégia de ordenação cultural já é, em si, um sentido dado e, portanto, parcial do entendimento da cultura como movimento (fluxos). O mesmo é possível considerar em relação à perspectiva que admite o binarismo global/local e que propõe o fortalecimento da cultura local como modo de resistência à cultura global. Nesse sentido, resgatam Bhabha que "argumenta que a diferença (ou o que chamamos resistência) não ocorre apesar dos globalismos, mas são partes deles" (LOPES & MACEDO, 2011, p. 213). Assim, aproxima a produção artística de uma concepção de produção que opera com símbolos que não são apenas linearmente, ou formalmente traduzíveis. Como nos lembra o autor: "expor a estrutura de uma obra artística e explicar seu impacto são coisas bem diferentes" (GEERTZ, 1997, p. 179).

É sabido que o Brasil possui um riquíssimo folclore. Assim, vamos priorizar o folclore no Norte e Nordeste brasileiro, mas sem deixar de colocar que todas as regiões brasileiras são louváveis também quanto às manifestações populares.

Mas, o que significa “manifestação popular? Segundo o Dicionário Aurélio - Séc. XXI. MANIFESTAÇÃO: Expressão pública e coletiva de uma opinião ou sentimento e POPULAR: Do, ou próprio do povo, feito para o povo, agradável ao povo... Portanto, Manifestações Populares, podem ser caracterizadas como: Expressão pública e coletiva, do povo para o povo

.

> Por Banda de Música entende-se, nesta pesquisa, um conjunto de músicos que tocam instrumentos de sopro (madeira e metal) e percussão. Os instrumentos de sopro usados hoje são, basicamente, os seguintes: bombardino, bombardão, clarineta, fagote, flauta transversa, oboé, piccolo, sax-alto, sax-tenor, sax-barítono, trombone, trompa e trompete, além dos outros instrumentos de suas famílias, como requinta, clarone, trombone-baixo etc. Somando-se a esses instrumentos de sopro os de percussão como caixa-clara, bombo, pratos, xilofone, carrilhão etc. (BOTELHO, 2006, p. 04)

Essas manifestações outrora encontradas apenas nas camadas menos favorecidas financeiramente, (salvo os festejos populares encomendadas pelos ricos fazendeiros, ora por tradição religiosa, ora por tradição familiar), atualmente fazem parte do coletivo sócio/econômico. O prof Marco Antônio Toledo do Nascimento (2007, p.39) define:

1. Banda Sinfônica ou de Concerto: grupo formado majoritariamente por instrumentos de sopro e percussão, possuindo os instrumentos típicos da orquestra sinfônica, como: oboé, fagote, tímpano, glockspiel, celesta, tubofone, etc., podendo ser acrescido, ainda, dos contrabaixos acústicos e violoncelos. Podem executar quaisquer tipos de repertório, substituindo, nas obras eruditas, violinos e violas por clarinetas e saxofones. Seu emprego se dá sem deslocamento, devido à utilização de instrumentos oriundos da orquestra que não oferecem mobilidade para tal, como é o caso dos grandes instrumentos de percussão e das cordas.

2. Banda de Música: grupo formado majoritariamente por instrumentos de sopro e percussão, podendo ter alguns instrumentos de sopro de pequeno porte utilizados nas orquestras, como é o caso do oboé e do fagote. Podem executar um repertório bastante variado, com exceção de grandes peças escritas para orquestras sinfônicas. Seu emprego ocorrer (sic) em deslocamento ou parado, porém não enfatiza as evoluções.

3. Banda Marcial: grupo formado majoritariamente por instrumentos de

sopro da família dos metais e percussão. Por não ter a família das palhetas, a execução de grandes peças fica restrita. Seu emprego é próprio para o deslocamento e evoluções Cada vez mais os Estados têm investido para que ocorram as manifestações populares em seus Municípios, atraindo assim, um grande número de pessoas, gerando empregos diretos e indiretos, oportunizando uma maior organização para que todos os ícones folclóricos consigam demonstrar a sua tradição. Tal fato faz girar o aspecto econômico em sentidos diversos (turismo, hotelaria, bancos, locais para lazer, etc.), haja vista que cada vez mais está atraindo turista de todo o País e turistas estrangeiros, os quais muitas vezes, não só apreciam, como participam das mesmas.

No Brasil o Dia do Folclore é comemorado em 22 de agosto, mas a data, geralmente é vista apenas nos âmbitos escolares, pois o Folclore Brasileiro é regional, isto é, de acordo com a tradição, devido a diferentes aspectos, são comemoradas ao longo do ano. (CALENDÁRIO CRISTÃO).

Segundo informações coletadas na Coleção de Olho no Mundo (nº 16): Nem tudo é folclore. O folclore é representado por tradições e crenças populares expressas das mais diversas formas. Para se tornarem folclore, é necessário que tenham origem anônima, ou seja, que ninguém saiba ao certo quês as criou. Além disso, precisam ter surgido há muito tempo e ser divulgadas e praticadas por um grande número de pessoas. É o caso dos ditados populares, como “quem com ferro fere, com ferro será ferido.”

Para se determinar se um acontecimento é folclórico, ele deve apresentar as seguintes características: (Fonte- Wikipédia- solicitada por Folclore- em: 29/06/08).

- Tradicionalidade: vem se transmitindo geracionalmente.
- Oralidade: é transmitido pela palavra falada.
- Anonimato: não tem autoria.
- Funcionalidade: existe uma razão para o fato acontecer.
- Aceitação coletiva: há uma identificação de todos com o fato.
- Vulgaridade: acontece nas classes populares e não há apropriação pelas elites
- Espontaniedade: não pode ser oficial nem institucionalizado

Cabe também ao professor, incentivar tais brincadeiras na Escola e

nstigar o gosto de realizar tais brincadeiras do folclore infantil junto aos seus familiares e/ou colegas de bairro.

> Tocar e cantar: Varie a ordem dessas duas atividades a cada canção nova a ser aprendida. Havendo dificuldade em entoar alguma canção, divida a classe em dois grupos, enquanto um toca o outro canta, e vice-versa. Se possível, use um instrumento harmônico (violão, piano, teclado, etc.) para acompanhar essas atividades. Procure cantar em tonalidades que sejam mais apropriadas para classe. (BARBOSA, 2004, p. 3)

Vale relembrar que destacaremos algumas manifestações do Folclore Regional, mas o professor deverá aprofundar-se de acordo com o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. Os Mascarados são de tão grande atração quanto os cavaleiros mouros e cristãos.

Conhecidos também como "Curucucús", por causa do som que emitem, são pessoas que se vestem com máscaras, roupas coloridas, luvas e botas. Mudam a voz ao falar e cobrem todo o corpo para que ninguém os reconheça. Enfeitam seus cavalos com fitas, tecidos, plantas e tudo quanto a criatividade mandar.

Tradicionalmente existe vários tipos. Os mais tradicionais são aqueles om máscara de cabeça de boi, seguindo pelos que usam máscaras de onça, máscara de homem, e mais recentemente apareceram aqueles com máscaras de borracha, com cara de monstro, desfocando um pouco a originalidade da Festa. Mas isso não diminui a beleza e o entusiasmo dos Mascarados, que já no sábado saem às ruas à galope em algazarra.

Pedem com vozes fanhosas cervejas e cigarros aos transeuntes e divertem a população com suas acrobacias e brincadeiras.

A máscara de boi é a mais tradicional e só é encontrada entre os Mascarados de Pirenópolis. Outro mascarado muito interessante é o São Caetano, chamado assim pois orna seu cavalo, escondendo-o, com ramas de Melãozinho de São Caetano, erva trepadeira muito comum, e folhas de bananeiras. Leva na cabeça uma máscara de homem, com um chifre reto na testa, e na mão uma cesta de frutas que atira para a platéia. Outro muito engraçado veste-se com um macacão extremamente grande de tecido de colchão que recheia com capim, ficando enormemente gordo, envolvem a cabeça com um pano preto onde pinta em branco a face de uma caveira.

Não se sabe a origem destes personagens, que são encontrados em

todas as cavalhadas do Brasil com diversas diferenças entre as cidades. Eles se fundem com os cristãos e mouros num trinômio perfeito. Representa o papel do povo e daqueles que não tem acesso a pompa dos cavaleiros, que representam socialmente a elite e o poder. São irônicos e debochados, fazendo críticas aos poderosos e ao sistema. E, ao contrário da rigidez dos Cavaleiros, entre os Mascarados não há regras, tudo é permitido, menos mostrar sua identidade. O culto ao Espírito Santo de épocas bastante remotas. Já na antiguidade, israelitas cultuavam o Espírito Santo nas festividades de Pentecostes. Esta devoção foi levada à Europa na baixa idade média e nos estados alemães tomou a forma de uma festa, onde o soberano recolhia fundos para prover desamparados em épocas de penúria.

Esta festa foi instituída em Portugal pela Rainha Isabel, de Portugal, no século

XIII. Acabou tomando a seguinte forma: Era coroado um rei menino que distribuía alimentos e soltava presos políticos. Era como uma espécie de profecia: Quando o Espírito Santo cair sobre todos, haverá um monarca bom e puro como um menino e a terra estará repleta de fartura e perdão.

Trazida ao Brasil pelos portugueses logo nos primórdios da colonização, teve em Pirenópolis o primeiro registro em 1819, promovida pelo Coronel Joaquim da Costa Teixeira, consagrado como Imperador do Divino. Ao Imperador cabe a responsabilidade de promover e cuidar para que tudo se realize com ordem, incentivando, angariando fundos e mobilizando a população nos afazeres da festa. O prestígio social e político do Imperador é tão grande que, naqueles tempos, possuía inquestionável autoridade, a ponto de libertar da cadeia presos políticos, o que realmente era feito. Poucos anos após, mas precisamente em maio de 1826, o Festeiro, como também é chamado o Imperador, Padre Manuel Amâncio da Luz introduziu as Cavalhadas e mandou confeccionar uma coroa de pura prata, a Coroa do Divino, oferecendo-a à Igreja Matriz. Distribuiu, de casa em casa, pãezinhos e alfenins, docinhos feitos de açúcar puro chamados de Verônicas, à população, o que foi de bom grado, tanto que virou tradição e até hoje se distribui, além destes, salgadinhos e refrigerantes.

A cada ano, para cada festa, um novo Imperador é eleito, por sorteio.

Segundo a tradição qualquer cidadão, sendo de qualquer idade ou

social pode se candidatar à Imperador. Mas hoje, devido à interesses de auto promoção política e ao fato de boa parte da população não ser mais católica, o sorteio é restringido aos irmãos da Irmandade do Santíssimo Sacramento. O sorteio é realizado na presença de todos no domingo, o Domingo do Divino.

O Imperador do Divino retrata, com toda sua simbologia, o Rei, a Rainha e a Côrte portuguesa, autenticados pela Coroa, pelo Cetro e pelas virgens vestidas de branco que os antecedem na Procissão do Divino, onde, na Procissão do Divino, com toda pompa, caminham pelas ruas da cidade, circundados por quatro varas sustentadas por quatro virgens, seguidos pela Banda de Música à frente da população.

O símbolo da Festa do Divino é a mandala de fogo com a pomba branca ao centro. A pomba significa o próprio Divino Espírito Santo (Mt. 3.16) e a mandala de fogo o momento que o Espírito Santo desceu sobre os apóstolos, a Pentecostes (At 2,4.6). A cor da festa é a branca e a vermelha, a branca significa a paz, o altíssimo e a pomba que pousou sobre Jesus e a vermelha o sangue de Jesus; o Espírito Santo, as labaredas de fogo. É bom não confundir o vermelho dos mouros com o vermelho do Espírito Santo. O festival é uma ópera à céu aberto, onde competem duas agremiações, o Boi Garantido, de cor vermelha, e o Boi Caprichoso, de cor azul. A apresentação ocorre no Bumbódromo (Centro Cultural e Esportivo Amazonino Mendes), uma estrutura com o formato e uma cabeça de boi estilizada, com capacidade para 35 mil espectadores. Durante as três noites de apresentação, os dois bois exploram as temáticas regionais como lendas, rituais indígenas e costumes dos ribeirinhos através de alegorias e encenações. O Festival de Parintins se tornou um dos maiores divulgadores da cultura local.

O festival é realizado desde 1965 e já teve vários locais de disputa como a quadra da catedral de Nossa Senhora do Carmo, a quadra da extinta CCE e o estádio Tupy Cantanhede.

Até 2005 era realizado sempre nos dias 28, 29 e 30 de junho. Uma lei municipal mudou a data para o último fim de semana desse mesmo mês.

Em Parintins, um torcedor jamais fala o nome do outro Boi, e usa apenas a palavra "contrário" quando quer se referir ao opositor. São proibidas vaias, palmas, gritos ou qualquer outra demonstração de expressão quando o "contrário" se apresenta.

O Folclore brasileiro também pode ser visto na Gastronomia e em suas lendas. A seguir, será apresentado a “A Lenda de Macunaíma” e comidas típicas do Estado de Roraima.

Após a promulgação da LDB 9394/96, a partir 1988 foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que objetivaram estabelecer algumas diretrizes aos docentes da educação básica em consonância com a nova lei da educação.Têm como objetivo auxiliar o professor

> [...] na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. (PCN – Arte, 1998, p. 5).

Esses documentos propõem os objetivos gerais para o Ensino Fundamental em oito áreas do conhecimento: Língua Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Também estabelecem temáticas que, segundo os autores, são temas importantes para a formação dos indivíduos e para o mundo contemporâneo, que transpassam todas as áreas do conhecimento. Fazem parte desses temas: ética; saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Cada tema tem um volume destinado a refletir sobre sua relevância no processo educacional, sendo que:

> Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores . (PCN – INTRODUÇÃO, 1998, p. 64).

Além dos volumes específicos de cada área e dos temas transversais, os Parâmetros Curriculares Nacionais organizam-se de acordo com a etapa de escolarização, sendo que para os primeiros quatro anos do ensino

fundamental temos as publicações que visam atender às especificidades dos processos de ensino-aprendizagem e de formação dos educandos deste período, e outros exemplares que objetivam atender os processos didático-pedagógicos de quinta à oitava séries do ensino fundamental.

No volume destinado à Arte para o ensino fundamental da primeira à quarta série, em sua introdução, fica explicito, pelo menos parcialmente, os objetivos e a concepção que defendem para o ensino de Arte

A área de arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação a conteúdos imprescindíveis para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos e movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor. (PCN – Arte, 1988, p. 19)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte abrangem todos os ciclos do ensino fundamental, contemplando quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Segundo Pimentel (1999, p.97), os PCN para o ensino de Arte podem ser agrupados em cinco categorias e objetivos, sendo elas:

Arte como expressão – que visa desenvolver a capacidade de se expressar e saber comunicar-se por meio das artes;

Elementos básicos formais – que consiste em possibilitar ao educando interagir com materiais, instrumentos e procedimentos diversos em artes;

Produtores de arte– que objetiva construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e respeito e conhecimento dos colegas;

Diversidade de formas de arte e concepções estéticas da cultura regional– que pretende possibilitar ao aluno a compreensão e a identificação da arte como fato histórico, contextualizado e presente nas diversas culturas, e

A arte na sociedade– que visa reconhecer as relações entre o homem e a realidade do meio social em que vive.

Os PCNs causaram, e ainda hoje causam muitas polêmicas, com posicionamentos contra sua elaboração e/ou conteúdo, conforme podemos constatar no texto abaixo:

> Nunca fui defensora de currículos nacionais, o Canadá resistiu à globalização neoliberal que os ditou e tem hoje um sistema de educação que é um dos mais eficientes do mundo. (...) No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade, nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes mais aptos para entender a arte ou as imagens na condição pós-moderna contemporânea. (BARBOSA, 2002, p. 14)

Por outro lado, temos estudiosos que contemplam avanços com os PCNs, como por exemplo Mesmo que pesem sobre os PCNs algumas críticas quanto a sua forma e processo de construção, o Documento acaba por influenciar a prática de muitos educadores, ainda que de forma superficial. (ROSA, 2005, p. 78).O que percebemos é que todas estas mudanças na concepção de ensino-aprendizagem em arte marcam uma ruptura na concepção de ensinar e aprender arte, em uma perspectiva progressista e do reconhecimento da arte como uma área do conhecimento Desta maneira, sendo a arte uma área do conhecimento, buscou-se uma nova concepção para desenvolver os conteúdos e alcançar os objetivos defendidos no PCN de Arte. Nesse sentido, os PCNs indicam uma perspectiva didática que se desenvolve em três eixos: a produção (o fazer artístico), a fruição (apreciação estética) e a reflexão (construção do conhecimento), dimensões essas que têm como inspiração a proposta triangular da professora Ana Mae Tavares Barbosa.

2. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano e ela desperta emoções e sentimentos de acordo com o valor que as pessoas atribuem a essa linguagem.

Swanwick (2003) afirma que “a música é uma forma de discurso tão

> antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras", e destaca ainda que " a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança". Diante desse contexto, como não se encantar e querer experienciar e expandir essa incrível e multifacetada forma de expressão?

Na escola, a música tem papel fundamental na aprendizagem do aluno, pois através da música o aluno pode descobrir sons, expressar seus desejos, e utilizando a música pode também fazer atividades com o corpo demonstrando possíveis vontades e mexendo com o metabolismo, com a receptividade sensorial. criança não precisa aprender a tocar e cantar uma música, o que se faz necessário é que ela compreenda de onde saem os Sons, que ela aprenda que ela também consegue fazer sons com alguns objetos nas mãos.

> Na maioria dessas instituições, a arte não é tomada apenas como um meio de educação, mas como a educação em si mesma. Por meio da educação estética, pretende-se propiciar o desenvolvimento integral (afetivo, cognitivo, intelectual e espiritual) dos educandos, proporcionar o aprendizado técnico e teórico, com vistas, inclusive, a uma possível profissionalização daqueles que assim o desejarem, além de fornecer subsídios que permitem democratizar o acesso a arte e aos bens culturais. (CARVALHO, 2008, p.30).

Cabe ao professor criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar se relacionando com variados tipos de produções musicais não apenas vinculadas ao seu ambiente sonoro, mas também de outras origens, famílias, comunidades, culturas, como folclore, música popular, erudita e outros. (ONGARO 2006).

As crianças vivenciam sons no seu dia-a-dia que podem ser campainhas, ruídos, buzinas, cantos de aves, instrumentos musicais diversos, assim como também o som da sua voz, e é a partir destes sons que elas poderão perceber qual a importância e quanto sentido a música faz na vida delas Na escola não precisa existir um professor profissional de música para trabalhar a música com as crianças, acredito que as pedagogas que atuam na Educação Infantil possam fazer atividades que incluam a música na aprendizagem da criança, e podem sim contribuir para uma formação musical das mesmas.

> (...) a motivação para aprender música, da mesma forma que a motivação para aprender em diferentes áreas do conhecimento é influenciada tanto por fatores externos quanto internos. As pesquisas que investigam os fatores internos buscam compreender, por exemplo, o interesse dos alunos de estudar música, o efeito que a música tem sobre a auto-estima dos alunos ou a relação que existe entre a auto-eficácia musical e os resultados das avaliações e testes musicais. Já as pesquisas que investigam fatores externos investigam aspectos ligados ao contexto (escolar, familiar, entre outros) e ainda os aspectos ligados ao social (etnia, gênero, entre outros) (GHAZALI apud Vilela, 2009, p. 23)

Acredita-se então na possibilidade de se utilizar, em sala de aula, diversos instrumentos e objetos sonoros, além de sons da voz e do corpo; para tanto é preciso que se ampliem as concepções de música e que se mantenha o interesse pela busca e pela compreensão de outros tipos de sons e formas de dar uma aula, mais lúdica, oportunizando que algumas crianças descubram seus valores musicais, que muitos não conseguem demonstrar na educação infantil, quando a expressão pessoal não é motivada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, salientamos que compreendemos que tais possibilidades são custosas. Exigem que abramos mão de nossas receitas de aulas já prontas, que nos formemos constantemente no ambiente cultural que é infinito e incessante ao se reinventar e tenha como pressuposto da arte e da cultura a cotidianidade de nossos alunos que já são agentes culturais. De certo modo, a docência exigirá de nós o mergulho intere sado no tema de nosso ensinamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• BARBOSA, Joel Luís da Silva. **Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau**. In: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical. Salvador, ABEM, n° 3, 1996.

• BARBOSA, Joel Luis da Silva. **Da Capo**: Método Elementar para o ensino individual e/ou coletivo de instrumentos de banda. Jundiaí: Keyboard, 2004

• BARBOSA, Ana Mae T. **Teoria e prática da Educação Artística**, São Paulo: Cultrix, 1975.

ANDRADE, Geraldo de (org). **História da arte-educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

• BOTELHO, Marcos Lage. **A Sociedade Musical Beneficente Euterpe Friburguense:** Um estudo histórico-social. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

• DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1994.

• FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

• FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

• GEERTZ, C. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1997. HERNADEZ, F. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

• GUAZINA, Laize. O**s projetos sociais e a música no 'front' das lutas contemporâneas:** entre a biopolítica e a invenção da vida. IN: ANAIS SIMPOM, 2010. Disponível em: < http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010- LaizeGuazina.pdf > Acesso em 18 de setembro de 2017.

• LOPES, V. & MACEDO, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou. 2011

• LOWENFELD, Viktor, BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora. Tradução de Álvaro Cabral.** São Paulo, Editora Mestre,2010.

• NASCIMENTO, M. A. T. M**étodo Elementar para o Ensino Coletivo de**

Instrumentos de Banda de Música Da Capo: um estudo sobre sua aplicação. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), 2007.

• PIMENTEL, Lúcia Gouveia. **Limites em expansão: licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999

• SWANWISK, T. **Educação é amor** – um novo método de educação. Ed. Santa Maria 2003.

MATEMÁTICA E INCLUSÃO

André Luiz Ramos de Sousa

RESUMO

O papel que a Matemática desempenha na formação básica do cidadão brasileiro norteia estes parâmetros. Falar em formação básica para a cidadania significa falar da inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, no âmbito da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Matemática; Inclusão; Escola.

A matemática, surgida na Antiguidade por necessidades da vida cotidiana, converteu-se em um imenso sistema de variadas e extensas disciplinas. Como as demais ciências, reflete as leis sociais e serve de poderoso instrumento para o conhecimento do mundo e domínio da natureza. Mesmo com um conhecimento superficial da Matemática, é possível reconhecer certos traços que a caracterizam: abstração, precisão, rigor lógico, caráter irrefutável de suas conclusões, bem como o extenso campo das suas aplicações.

Mas a vitalidade da Matemática deve-se também ao fato de que, apesar de seu caráter abstrato, seus conceitos e resultados têm origem no mundo real, e encontram muitas aplicações em outras ciências e em inúmeros aspectos práticos da vida diária: na indústria, no comércio e na área tecnológica. Por outro lado, ciências como Física, Química e Astronomia têm na Matemática ferramenta essencial.

Em outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Psicologia, Antropologia, Medicina e Economia Política, embora seu uso seja menor que nas chamadas ciências exatas, ela também constitui um subsídio importante, em função de conceitos, linguagens e atitudes que ajuda a desenvolver.

Em sua origem, a Matemática constituiu-se a partir de uma coleção de regras isoladas decorrentes da experiência e diretamente conectadas com a vida diária. Não se tratava, portanto, de um sistema logicamente unificado.

Matemática e construção da cidadania

A pluralidade de etnias existentes no Brasil, que dá origem a diferentes modos de vida, valores, crenças e conhecimentos, apresenta-se para a educação matemática como um desafio interessante. Desse modo, um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas; de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente.

A compreensão e a tomada de decisões diante de questões políticas e sociais também dependem da leitura e interpretação de informações complexas, muitas vezes contraditórias, que incluem dados estatísticos e índices divulgados pelos meios de comunicação. Ou seja, para exercer a cidadania, é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente etc.

Para tanto, o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios.

É importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação.

Dislexia e matemática

Inicialmente, vamos esclarecer o que é ter dificuldades em matemática. As pessoas geralmente falam que não se saem bem em matemática, quando, de fato, querem dizer que apresentam dificuldades em aritmética. A aritmética é uma parte da matemática, está associada aos raciocínios lógicos, perceptivos e sensoriais: formas, tamanhos, espaço, dimensão e quantidade. Alguns disléxicos têm problemas com aritmética e com outros aspectos da matemática, assim como com a linguagem escrita.

A incapacidade de compreensão dos números e das operações, também se chama discalculia e, portanto, está ligada a dislexia.

Muitos disléxicos têm dificuldades para adquirirem rapidez e fluência em simples cálculos: adição, subtração, multiplicação, divisão e na tabuada, mas eles poderão ter, não obstante, boa habilidade em matemática. Este fato acontece porque não há áreas do cérebro que só se ocupem especificamente da leitura e soletração. As áreas usadas para a linguagem escrita são usadas também para outros materiais simbólicos, incluindo números, fórmulas, gráficos, diagramas, espaço-tempo etc. Assim, se há um problema nessas partes do cérebro, será afetado o processamento eficiente de qualquer material simbólico, linguagem e matemática incluídos. Isso significa que as falhas em uma área de aprendizagem podem estar frequentemente vinculadas a falhas em outras áreas.

O propósito da intervenção baseia-se na estimulação da aprendizagem nas seguintes áreas: manipular, seriar, classificar, transportar, juntar, copiar. Portanto, falamos em desenvolver o pensamento pré-operacional e operacional, segundo Piaget.

Para entendermos melhor, vamos ver quais são as semelhanças superficiais entre a linguagem escrita e a matemática:

- ambas são linguagens representadas por símbolos que apresentam pequena ou nenhuma relação com as situações e eventos que eles descrevem. Portanto, ao utilizar uma letra /a/ ou um número /4/, tem-se a representação simbólica, igualmente. Pouco ou nada tem a ver com a representação concreta.
- os dois símbolos (letras ou números) têm estruturas e requerem uma ordem e sequência para serem usados eficientemente.
- os dois requerem facilidade verbal, para uma aprendizagem fluente e memorização. Memória a curto prazo é também importante para ambos.

Essas são só algumas das semelhanças entre linguagem e matemática. Quando nós consideramos tudo isso, não é surpresa que indivíduos com dificuldades na linguagem do tipo da dislexia tenham frequentemente dificuldades em matemática.

Encontramos dois subgrupos de disléxicos que apresentam dificuldades em matemática:

1. Aqueles que compreendem os conceitos, mas são incapazes de representá-los no papel, isto é, eles sabem que processo ou operação usar, mas não conseguem fazê-lo com precisão. Por exemplo: Compreendem uma situação problema, sabem até que operação deveriam fazer, mas não conseguem "traduzir" na escrita.

2. Aqueles que têm pouca ou nenhuma ideia a respeito das razões pelas quais os números ou símbolos são usados. Essas pessoas não compreendem os conceitos subentendidos em matemática.

Os resultados das pesquisas em dislexia e matemática variam consideravelmente. De acordo com uma estimativa conservadora, baseada em estudos iniciais (Joffe, 1981), quase 60% dos disléxicos têm alguma dificuldade em matemática, dois terços dos disléxicos encontram-se na faixa etária entre de 8 a 14 anos, 11% dos disléxicos são excelentes em matemática e 29% têm bom desempenho.

OBSERVANDO, ENTENDENDO E TRABALHANDO AS DIFICULDADES

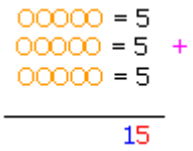
Vamos observar o processo de raciocínio da pessoa para entender seu estilo cognitivo de aprendizagem, e só então intervir de maneira adequada:

- A criança está tendo inabilidade para contar números para trás ou para frente, de dois em dois ou de três em três. Salta a numeração, desorganiza-se, fica nervosa, logo quer desistir. A ansiedade e o medo de errar começam a instalar-se em sua vida afetiva. Devemos tentar ajudá-la, melhorando sua autoestima e confiança. Este comportamento aparece com frequência, pela fragilidade de percepção corporal-espacial. Como consequência, ocorrem alterações na orientação, lateralidade e sequência. Exercícios que ajudam: Dê os vizinhos (usando como apoio uma régua numerada), jogos que usem dados, dominó, resta um, dama, ludo, brincadeiras e atividades desportivas. Resumindo, atividades que exercitem movimentos para frente e para trás, mas sempre de forma lúdica e divertida.

- O aluno, diante de uma conta de adição 8 + 3, por exemplo, começaria a contagem partindo de oito. Porém, o disléxico vai começar do zero ou 1, 2, 3, 4... até chegar no oito e depois começar: zero ou 1, 2, 3. Isto ocorre frequentemente pela falta de compreensão dos traços gerais do número, da ordem, da estrutura sequencial. Eles precisam sempre do referencial (início, meio e fim). Usar os dedinhos, palitos de sorvetes, palitos de fósforo, clips, contas, canudinhos, contador, ábaco...
- Este mesmo comportamento pode acontecer numa conta de multiplicação: 3 x 4, por exemplo. Ele irá começar por 3 x 1, ... É importante ensinar a multiplicação como sendo uma adição simplificada. Usar um modelo concreto. Precisamos mostrar o modelo mental na prática, nunca decorar a tabuada mecanicamente. O que precisamos ensinar é como se chega ao resultado. Por exemplo:

3 x 5 = 15

Tenho três vezes o número cinco. Coloco um desenho representando o processo. Manter sempre a unidade e dezena nos lugares correspondentes:



- Usualmente, a criança com dislexia poderá fazer confusões nos sinais (+) da adição e (x) da multiplicação. Sugiro usar cores diferentes para destacá-los. Mas a cor deverá sempre ser padronizada.

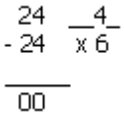
  Às vezes, mesmo com todo auxílio concreto, a criança com dislexia poderá continuar apresentando dificuldades com a tabuada. É preciso reconhecer esta limitação e fornecer materiais que auxiliem seu trabalho mental. O uso de réguas numeradas, calculadoras e tabuadas confeccionadas pela própria criança, é muito mais eficiente que provocar-lhe uma angústia por não conseguir realizar um cálculo mental.

- A posição das casas numéricas deverá ser trabalhada com quadros de pregas, jogos confeccionados pelos alunos e professor, material curisineire ou material dourado. Procurar realizar as contas em papel quadriculado, determinando as casas de unidade, dezena, centena e milhar. O uso do computador também é outro recurso válido. Além disso, existem joguinhos e exercícios que podem ser adquiridos e usados, os softwares educativos.

- Os problemas de memória a curto prazo e as dificuldades de compreensão do sistema de valor da posição podem causar dificuldades. Um modo adequado de auxílio consiste em guiar o manejo da conta: transportar o número, colocando o número que foi elevado ou tirado ao lado.

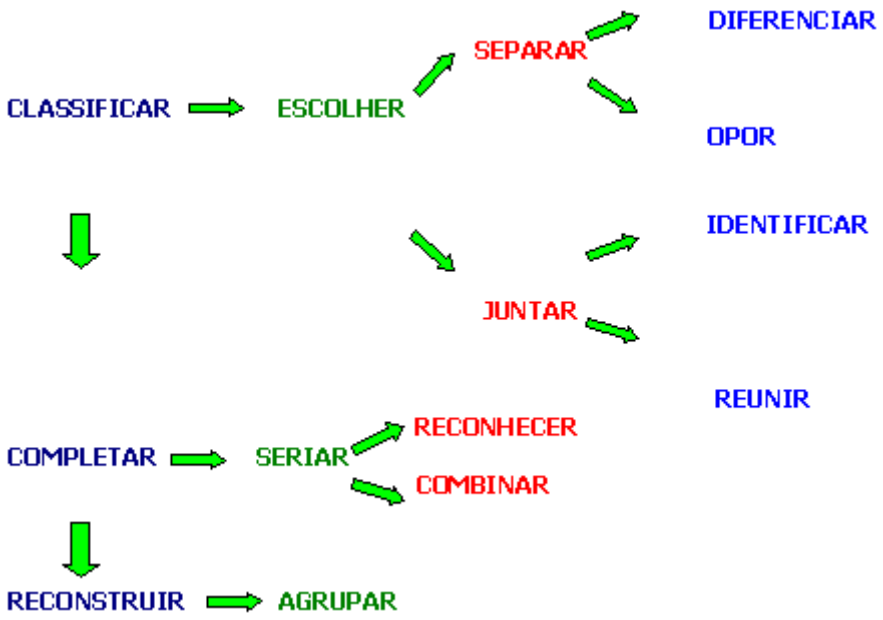


- Outras complicações podem aparecer na divisão. Também é importante usar a forma passo a passo:



- A troca e a inversão dos números também pode ocorrer. Exemplo: 3 por 5, ou escrita em espelho. Requerem atividades com numerais em relevo, de diversas texturas. Nesta situação, o que precisa ser trabalhado são as imagens mentais, funções sensoriais e cinestésicas. Dica: brincadeira de colocar vários números de diversos tamanhos e formas num saquinho e pedir para a criança vendada retirar um. Depois tateá-lo, escrevê-lo na lousa ou no papel. Assim, estimula-se a imagem mental, a orientação espacial e sensibilidade tátil-cinestésica.
- Na área geométrica, procurar sempre construir as figuras e medi-las para achar o perímetro. O emprego dos blocos lógicos é importante, bem como o uso das diversas formas, dimensões, espessuras, tamanhos e cores. Tentar usar exemplos do dia a dia, como uma caixa de sapatos, que possibilita: descobrir as medidas, desmontar e montar, analisar a forma, realizar operações matemáticas para achar suas dimensões, descobrir como foi feita, quanto seria preciso de papel para encapá-la, fazer outra de tamanho e forma diferente etc.
- Sistema Monetário: nada melhor que o tradicional, jogo do Banco Imobiliário. Confeccionar cédulas e moedas de papelão com vários valores, além de cheques (para aprender a preenchê-los por extenso). Desenhar as cédulas e as moedas observando seus detalhes e cores. Brincar de "Supermercado", estabelecendo valores às coisas. Por consequência, efetuar as operações fundamentais. O raciocínio em problemas matemáticos deverá ser realizado através do concreto para depois efetuar-se a solução. Utilizar calculadoras, contador, ábaco.

Proponho o seguinte esquema conceitual (Fonseca, 1988):



Considerações finais

Segundo Piaget, o mundo exterior significa para a criança uma totalidade alimentada por esquemas sensório-motores: ação, objeto, corpo e mundo exterior constituem uma estrutura totalizante. A construção da imagem corporal, feita a partir dos dados afetivos, cinestésicos, vestibulares (equilíbrio), visuais, auditivos e sensitivos insere-se em toda a história vivida do indivíduo.

Pelo exposto, trabalhar a criança, o jovem ou o adulto com dislexia é, antes de tudo, atender às necessidades deste ser humano inteiro. Sendo assim, pressupõe-se um educador criativo/criador, que investirá nos aspectos: afetivo-relacional, psicomotor, cognitivo, pedagógico e social.

Referências bibliográficos

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.
SALAMANCA. Declaração. In: Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área de Necessidades Especiais. Paris. Unesco.
UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

UNICEF - Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Mundial para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília/DF, 1991.

MORENO, Patrícia Cândido. As Dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/incluescolar/index.php>. Acesso em: 16 nov.2011.
MANTOAN,Maria Teresa Eglér, Revista educação, 6 de abr de 2015. Referência Inclusão – Pedagogia da Diferença, 1997.
COLL, CÉSAR; PALÁCIOS, JÉSUS E MARCHESI, ÁLVARO - NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
SILVIEIRA, Tatiana dos Santos & NASCIMENTO, Luciana Monteiro da Educação Inclusiva–Caderno de Estudos. Indaial: Uniasselvi, 2011.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

HERNÁNDEZ, F. Como os docentes aprendem. Pátio Revista Pedagógica. Ano I, n. 4, p. 9-13. fev/abr. 1998.Cita - Baunrind, D. (1967). Práticas de cuidados infantis antecedente três padrões de pré-escola comportamento. Monografias psicologia genética.

CAVALHEIRO, Carlos Filho. Escola é Família. Belo Horizonte: Cedic, 2010.
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

RAPOLI, Edilene Aparecida...[et.al.]. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - a escola comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza; Universidade Federal do Ceará, 2010.

RAWLS, John. Uma teoria da justiça. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/6689/ensino-Aprendizagem#ixzz2fg975dIi

http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2284/inclusao-escolar-um-desafio-entre-o-ideal-e-o-real#ixzz2fgKA4uWH

BEYER,Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Editora Mediação, 2005.

Referência bibliográfica: Epopeia Ignorada ? A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje, Otto Marques da Silva, 1987.

GUGEL, M. A. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Artigo preparado para o Programa de Qualificação da pessoa com deficiência da Microlins, Florianópolis, SC, 2008. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php > Acesso em 15 de set 2010.

ROCHA, M. S. O Processo de Inclusão na Percepção do Docente do Ensino regular e Especial: Breve histórico sobre a deficiência. In: Monografia apresentada como conclusão de curso de Pós-graduação em Educação especial ? Área de Deficiência Mental, Universidade Estadual de Londrina. 2000. p.3-10. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/20378146/Breve-Historico-da-Deficiencia > Acesso em 07 de out 2010.

CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO, EM CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Kátia Ferreira dos Santos

RESUMO

O presente artigo busca elucidar a importância da ludicidade na intervenção do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem. Também nos faz refletir sobre a importância de uma aprendizagem significativa para a criança. Reforça a as contribuições da ludicidade como instrumento de investigação e possibilidade de mediar a construção do conhecimento, apontando as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização - Ludicidade – Intervenção Psicopedagógica

SUMMARY

This article seeks to elucidate the importance of playfulness in the psychopedagogue's intervention in the face of learning difficulties. It also makes us reflect on the importance of meaningful learning for children. It reinforces the contributions of playfulness as an instrument of investigation and the possibility of mediating the construction of knowledge, pointing out learning difficulties.

Keywords: Literacy - Playfulness – Psychopedagogical Intervention

INTRODUÇÃO

As atividades sem intencionalidade pedagógicas, artificiais e sem planejamento continuam presente nas escolas, com o intuito de alfabetizar, muitos professores tornam a alfabetização como algo ruim, desinteressante e monótono, ao invés de utilizaram-se de metodologias que estimulem esse

processo de forma prazerosa despertando assim o interesse da criança pela leitura e escrita.

Diante desse problema, a presente pesquisa tem como objetivo realizar uma investigação com o foco na contribuição da ludicidade na intervenção do psicopedagogo, em crianças em fase de alfabetização, período esse em que as crianças começam a codificar e decodificar a escrita, a leitura, compreender suas funções; visa um olhar crítico para a ludicidade, como forma de desenvolver o aprendizado através de jogos, brincadeiras, vindo assim investigar a ludicidade como ferramenta utilizada na intervenção do psicopedagogo.

Diante dessa problemática, venho primeiramente apresentar as razões que me motivaram a pesquisar sobre o assunto, as questões levantadas e os objetivos da pesquisa. Em seguida apresentarei o conceito teórico de alfabetização e ludicidade, fazendo uma relação com a prática vivenciada no estágio supervisionado e pesquisa de teorias sobre a temática o trabalho tem como objetivo elucidar a importância do lúdico na alfabetização e na intervenção psicopedagógica, estimulando as crianças a serem autônomas e construtoras do seu próprio conhecimento de forma prazerosa e descontraída.

A ludicidade é uma questão importante a ser discutida na educação, pois através da ludicidade a criança desenvolve raciocínio lógico, cognitivo e emocional. É nas representações apresentadas nas brincadeiras, na interação com o outro, nos contextos de ludicidade que a criança se apropria do conhecimento de forma prazerosa, sendo de extrema importância no desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança através das brincadeiras as crianças expressam sua cultura, seu contexto familiar, suas aflições e subjetividades tornam a realidade significativa; aproveitar esse momento de ludicidade para inserir a alfabetização é um modo de respeitar e apresentar conteúdos ás crianças de modo prazeroso.

DESENVOLVIMENTO

Com a nova proposta do Ministério da Educação (MEC), o ensino de 9 anos, as crianças ingressam mais cedo na escola de ensino fundamental, com 6 anos de idade. Essas crianças vêm de uma vivência na Educação Infantil, em que não tinham a obrigatoriedade de aprenderem a ler e a escrever, a alfabetização era feita de as hipóteses levantadas nesse trabalho surgiram após observar que o ensino na sala de aula, quando é feito de forma tradicional, utilizando-se livros didáticos, cópias de textos, atividades mecânicas, não considerando os conhecimentos prévios e o meio em que a criança está inserida, procedimentos como esses causam aversão à alfabetização e ao conhecimento.

Ao chegarem ao ensino fundamental com 6 anos as crianças não têm maturidade para construir o conhecimento de forma tradicional, a alfabetização nesse caso torna-se um entrave, causando traumas psicológicos e dificuldades de aprendizagem, quando a aula é planejada levando em consideração a ludicidade, os conhecimentos prévios, a cultura, a singularidade que cada criança traz, o aprendizado se dá de maneira prazerosa.

A necessidade de interação com outro é muito evidente entre as crianças, quando o professor propicia esses momentos às crianças estabelecem vínculos entre a imaginação e a realidade, tornando-se capazes absorver os conteúdos sistemáticos tornando-os significativos. o, quando o professor faz uma brincadeira para ensinar o alfabeto, a criança internaliza esse aprendizado, pois o professor o apresentou de uma maneira que para a criança foi especial e significativo.

Como objetivo o ensino- aprendizagem, sendo utilizada como ferramenta facilitadora na construção do conhecimento. Deve sempre ter uma intencionalidade pedagógica, despertando assim a criança para ser ativa em seu processo de alfabetização a dificuldade de aprendizagem pode se dar por não se considerar a criança como ser único e em transformação, buscando meios e intervenções diferentes para que avance, respeitando sempre seu tempo, meio e sua cultura esse olhar

minucioso ao Psicopedagogo, elaborar intervenções que estejam de acordo com o contexto da criança de forma representativa e lúdica ara o desenvolvimento dessa pesquisa utilizarei referências bibliográficas e considerarei a importância do atendimento psicopedagógico considerando a faixa etária e a necessidade de proporcionar momentos de ludicidade, interação com o meio a Psicopedagogia busca respostas para a dificuldade de aprendizagem em suas formas patológica ou normal, que busca compreender, estudar e intervir no processo de aprendizagem do indivíduo partindo das hipóteses a serem levantadas nesse processo de investigação, unindo a teoria e prática, poderei assim, fazer um link entre as contribuições que a ludicidade traz para a intervenção do psicopedagogo através de jogos e brincadeiras.

A Alfabetização, antes vista como uma ação mecanicista de codificação/ decodificação, com o passar do tempo, vem sendo colocada como função social, não basta saber codificar/decodificar é necessário que se aprenda fazer uso da escrita e da leitura de modo que as mesmas tenham valor social. Segundo Ferreiro. (1996, p. 24):

> “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Muitos educadores utilizam-se de métodos de alfabetização tradicionais pautados em transmissão de conhecimentos, utilizando-se de atividades mecânicas como cópias e reproduções de textos. De acordo com Carbonari e Silva (2001):

> [...] a cópia assim como a leitura oral origina-se a partir de estímulos textuais, e da maneira como vem sendo instituída e utilizada dentro das salas de aula ambas se configuram em reprodução textual, uma motora e outra sonora. O que é restritivo e pontual na concepção de alfabetização apenas como codificação e decodificação de signos. (Silva e Carbonari, 2001, p.97)

Dá-se ai a importância de um ambiente alfabetizador, acolhedor que estimule as crianças a construírem conhecimento partindo de vivências reais e prazerosas. O brincar deve ser considerado desde a mais precoce infância. Pois através do brincar a criança criará laços de com o meio externo, obtendo laços afetivos com o outro, desenvolvendo ações individuais e coletivas.

CONCLUSÃO

As atividades lúdicas reforçam o potencial associativo da criança, em função de proporcionar a possibilidade de estabelecimento de situações reais e imaginárias, ajudando a criança a viver processos reais, por meio de adequação de sistemas estabelecidos em atividades simbólicas ,entender o real, separando assim o que é imaginação, fazendo assimilações. Através da ludicidade que ela desenvolve não só a imaginação, mas também desenvolve afetos, elabora conflitos e ansiedade, explora habilidades e à medida que assume múltiplos.

Um ambiente alfabetizador facilita o processo de aquisição da leitura e escrita, as atividades permanentes nessa fase são a leitura de diversas fontes de informação, gêneros e autores jornal, livros de histórias infantis, histórias em quadrinhos etc.; jogo de escrita, como letra móvel, caça palavras, forca, brincadeiras de faz de conta, nos ambientes interiores e exteriores da instituição, fazendo novas formas de interação da linguagem, organização de diversos materiais para que do jogo simbólico, possa obter um resultado como: livros de receitas, blocos de anotações.

Na intervenção psicopedagógica a ludicidade serve com facilitadora no processo de ensino aprendizagem, pois através do lúdico a criança absorve conhecimentos e torna-os significativos pelo lúdico a criança faz „ciência", pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência quotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos o olhar do psicopedagogo deve estar voltado para metodologias e didáticas que considerem a ludicidade como inata da criança.

Pois através da ludicidade a criança tem seu desenvolvimento integral estimulado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **Uma nova concepção sobre o papel do brincar**. Páginas abertas, ano 29, n.21. P.34-5, 2004.

CARBONARI, Rosemeire e SILVA Ana Claudia da. **Cópia e leitura oral**: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Ligia (coord.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. Fundamental. Referencial

LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba, PR. FAEL, 2006. LUCENA, M. D. S. **Planejamento estratégico e gestão do desempenho por resultados**. São Paulo: Atlas, 2004.

PASSERINO, L. M. **Avaliação de jogos educativos computadorizados**. Taller Internacional de Software Educativo 98 – TISE' 98. Anais. Santiago, Chile, 1998.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasilia: MEC/SEF, 1998, p. 119 – 129.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **O movimento lúdico.** In:_. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995, cap. 4, p.95-103.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUTAS E CONQUISTAS

Giseli Aparecida de Deus

Resumo

O objetivo desta monografia é refletir sobre a necessidade do ensino da arte no desenvolvimento da criança e suas possibilidades educativas dentro das propostas pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais). Dessa maneira, através de pesquisas bibliográficas, discussões com a orientadora e com os colegas na sala de aula, buscou-se conhecer o tema a partir da descoberta da infância; como surgiu o conceito de Arte, e a desconstrução do conceito, como foi todo o processo dessa descoberta, e juntamente, como era a Educação antes e depois da constituição de 1988, para pensar e refletir sobre as leis da educação infantil.

Palavras chaves: arte e educação.

A História da Educação Infantil

Segundo Ariés (1981), em sua obra História Social da Criança e da Família, por volta de século XII na sociedade medieval o sentimento da infância não existia. Isso não quer dizer que as crianças eram abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças, mas sim correspondia à consciência da particularidade infantil.

Quando o autor se refere à ausência do sentimento à criança durante a sociedade medieval, prioriza a questão da valorização que se deveria dar à infância, durante a qual a criança deveria ter o direito de viver adequadamente cada etapa, pois na Idade Média não se distinguia a criança do adulto neste sentido. Acredita-se então que, por não se distinguir a criança do adulto, as

crianças na época, segundo eles, possuíam condições de viverem sem a mãe. Ingressavam na sociedade dos adultos e não se distinguiam mais destes, ali realizavam tarefas que eram específicas do adulto, sem ter direito de viver sua verdadeira infância. Sabini (1998) comenta em sua obra Psicologia do Desenvolvimento, que a concepção de criança como adulto em miniatura também refletiu na arte, porque nas pinturas medievais as crianças eram retratadas com a aparência corporal de adultos. Segundo ela, esse fenômeno não ocorreu por falta de habilidade ou técnica dos artistas, o mais provável que tenha ocorrido é que o pintor estivesse dando expressão como na época se entendia a criança e não ao que realmente se via. Os retratos de crianças passaram a se tornar numerosos e comuns.

Desde os tempos primordiais as crianças sofreram por não serem reconhecidas como tal, não tendo oportunidade de realizar um bom desenvolvimento durante a infância. Isso pode ser notado, como já se falou anteriormente, também na história da arte, pois nas pinturas, na Idade Média, as crianças não eram retratadas da forma como se apresentavam, mas sim como eram consideradas perante a sociedade, ou seja, com a aparência de adultos.

O autor Áriés (1981) afirma em sua obra História Social da Criança e da Família que a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII.

Conclui-se que, para a civilização ocidental, foi no século XVII que ocorreu a evolução sobre os temas da primeira infância, com o surgimento de alguns pensadores defendendo a ideia de que a mente da criança era diferente da mente do adulto.

Porém, mesmo a infância tendo sido descoberta, seu conceito foi se expandindo lentamente, muitos ainda continuaram com seus conceitos anteriores por um bom tempo, fazendo pouca distinção entre a criança e o

adulto. Gradativamente, a partir do século XVII, o termo infância foi mudando e adquirindo seu espaço dentro da sociedade. As crianças passaram a ser afastadas de assuntos ligados ao sexo, a sociedade aos poucos foi percebendo que elas não estavam resistindo ao realizar atividades pesadas, que na verdade deveriam ser realizadas apenas pelos adultos. Mas para que ocorressem essas transformações no tratamento destinado às crianças, foi necessário que muitas delas não sobrevivessem.

Craidy e Kaercher (2001) comentam em sua obra Educação Infantil: Pra que te quero? que durante muito tempo a educação da criança foi responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual pertencia. Junto aos adultos e às outras crianças com as quais convivia é que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos considerados necessários para sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta.

Foi no século XII, na Europa, que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas. Essas preocupações foram resultantes do conhecimento e da valorização que passaram a ter no meio em que viviam. Não se percebia a necessidade de educar as crianças tanto na classe da burguesia como da classe baixa, pois enquanto as crianças da burguesia aprendiam a tocar piano, bordar as crianças da classe baixa realizava atividades para seu próprio sustento, como: caçar, pescar, além disso aprendiam a fabricar objetos uteis para seu dia a dia. Mudanças significativas ocorreram nas atitudes das famílias em relação às crianças que inicialmente eram educadas a partir de aprendizagens adquiridas junto aos adultos, devido pouco a pouco o conceito de infância passar a ocupar um maior espaço dentro da sociedade, apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educada segundo as antigas práticas de aprendizagem citadas anteriormente.

Durante o início do século XX a educação das crianças era realizada de uma forma muito difícil, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencial que se baseava na alimentação, higiene e

segurança física, não tendo nenhuma responsabilidade da formação educacional, apenas a cargo de cuidados, pois a família era considerada como melhor meio para o desenvolvimento da criança.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), comenta-se que parte das instituições públicas no início do século XX foram criadas exclusivamente para atender as crianças de baixa renda, buscando combater a pobreza.

Essa foi a justificativa usada por muito tempo para a existência de atendimentos de baixo custo, escassez de recursos materiais, formação insuficientes de seus profissionais, quantidade alta de criança por funcionário adulto, enquanto as escolas particulares desenvolviam atividades educativas voltadas para os aspectos cognitivo, emocional e social. Portanto, esse atendimento era visto como um favor restrito a poucos, visando a atender a carência que as crianças tinham da família.

Cuidar tem significado na maioria das vezes realizar atividades ligadas a seu próprio cuidado básicos: higiene, sono, alimentação. Educar é mais que isso, significa proporcionar a criança cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas e que auxilie no desenvolvimento das capacidades infantis, de ser e estar com os outros, aprender o respeito e a confiança.

A obra Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) enfatiza que nas últimas décadas debates apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil públicas desenvolvam um trabalho direcionado a educar, além de manter a função de cuidar, sendo dois processos indissociáveis. Assim cumprirão seu papel de socialização, proporcionando o desenvolvimento da identidade das crianças através de aprendizagens variadas realizadas em situações de interação.

Autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553), já no século XVI, afirmavam que a educação deveria respeitar a infância, estimular a atividade da criança, associar o jogo à aprendizagem.

É tarefa primordial repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até seis anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, em instituições educacionais, desde o nascimento. Também mudanças que têm ocorrido nas concepções propostas em relação à construção do saber e a escola, trazem consequências para prática pedagógica e despertam para a necessidade de modificações na formação docente. (OLIVEIRA, 2002, p.23).

Porém, conclui-se que diversas transformações estão ocorrendo hoje em nossa sociedade em relação aos modos de pensar sobre a experiência humana, onde as pessoas passaram melhor a perceber a necessidade de uma educação adequada, fazendo assim que se haja uma educação de qualidade para as crianças. Para que essa educação seja de qualidade, pensa-se que seja fundamental que os professores estejam comprometidos com a prática educacional, aptos a atender à necessidade de desenvolver nas crianças as capacidades, sendo elas: física, afetiva, cognitiva, estética mesmo que essas capacidades nas crianças não se desenvolvam de uma única maneira.

Segundo Piaget (1995) na obra Fundamentos de Psicologia Educacional o desenvolvimento cognitivo se divide em estágios: sensório-motor (zero à dois anos), pré-operatório (dois à sete anos),operatório concreto(sete à doze anos).

Sensório-motor (zero a dois anos) - nessa fase a criança está basicamente preocupada com a manipulação do mundo por meio da ação, a vida mental do recém-nascido se prioriza no exercício dos reflexos (reflexo de sucção, de preensão, visão, audição etc.), contudo o exercício não é passivo nem mecânico, pois nas primeiras semanas, o bebê melhora seu desempenho com a incorporação de vários elementos do meio. Com o passar do tempo, o bebê passa a explorar o meio ambiente, fixando seu olhar em objetos e em partes de seu corpo. Nos primeiros anos de vida, o comportamento da criança

se modifica até que ela possa agir de uma forma eficaz em seu meio físico e social imediato.

Pré-operatório (dois a sete anos) - nessa fase o universo mental da criança é diferenciado devido a aquisição da linguagem, possibilitando seu raciocínio mantendo se ligados as coisas concretas, acreditando apenas naquilo que vê e frequentemente vê o que sabe. Essa fase é conhecida como a fase dos "porquês", na qual a criança tem necessidade de saber a causa de tudo.

Operatório-concreto (sete a doze anos) - Essa fase se contrapõe à anterior. A outra estava totalmente ligada aos fatos, nesse período a criança possui a capacidade de reconstruir ações por meio de imagens e experiências, ou seja, os dados do meio exterior são simbolizados na mente, transformados e relacionados para que possam ser organizados e empregados na solução de problemas.

Portanto, para que se possa realizar uma educação de qualidade pensa-se que seja muito importante que formule atividades adequadas à fase em que a criança se encontra, para que assim possam levá-la ao aprimoramento das capacidades citadas acima.

Alguns Apontamentos Importantes da Educação Infantil

Dentro da história da educação infantil Oliveira (2002) destaca em sua obra Educação Infantil: Fundamentos e Métodos vários estudiosos:

Um dos estudiosos que interessou sobre a educação das crianças foi o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi influenciado pelas concepções de Rousseau, preocupou-se com a formação do homem natural. O sistema pedagógico de Pestalozzi tinha como pressuposto básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva. Foi considerado um dos percussores da educação nova que ressaltou a importância da psicologia na educação e definiu-a em função das

necessidades de crescimento e desenvolvimento da criança. Seu projeto educativo tinha a intuição como fundamento básico para se atingir o conhecimento.

Apesar de tê-lo situado no século XVIII, é importante destacar que suas contribuições foram de grande valia para a estruturação do pensamento educacional do século XIX.

Ele considerava que a educação estaria na bondade e no amor, como na família, e ressaltava que a educação deveria fazer parte da vida da criança desde o nascimento.

De acordo com Oliveira (2002) em sua obra Educação Infantil: Fundamentos e Métodos Friedrich Froebel (1782-1852) foi outro que teve interesse de como a crianças deveriam ser educadas, sendo ele um educador protestante alemão que desenvolveu suas teorias ligadas a pressupostos idealistas inspiradas no amor à criança e à natureza.

A própria denominação Jardim da Infância foi criada por Froebel. O modo básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo.

Froebel partia também da intuição e da idéia de espontaneidade infantil. Elaborou canções e jogos para educar sensações, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias.

Dentre vários estudiosos destacava-se também João Amós Comênio (1592-1670) educador e bispo protestante checo, em seu livro A Escola da Infância, publicado em 1628, afirmava que o nível inicial de ensino era o "colo da mãe", que deveria ocorrer dentro dos lares. Tendo grandes preocupações com o que a criança deveria aprender até os seis anos de idade. Não se pode deixar, porém de ressaltar que o plano da escola materna, elaborado por

Comênio, apresentou aspectos importantes que até hoje são essenciais no desenvolvimento de propostas educativas junto às crianças.

Além desses importantes influenciadores da educação infantil já citados cabe ressaltar que Celestin Freinet (1896-1966) foi um grande teórico que se diferenciava dos outros pelo fato de desenvolver uma pedagogia diferente, ou seja, que partia das vontades, interesses do próprio aluno a fim de propiciar relações mais autônomas, críticas, democráticas e livres. Ao conhecer as personalidades de seus alunos, Freinet foi percebendo que existiam outras formas de melhorar o relacionamento entre as crianças.

Começou a questionar a eficiência das normas educacionais. Jean Jacques Rousseau (1712-1772) é visto como uma figura em destaque revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta. Defendia uma educação não orientada pelos adultos, mas que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e que enfatizasse não que a criança tem permissão para saber, mas o que é capaz de saber. È considerado uma das personalidades mais destacadas na história da pedagogia apesar de não ter sido propriamente um educador. Falava da necessidade de não mais considerar a criança como um homem pequeno, mas que ela vive em um mundo próprio cabendo ao adulto compreendê-la.

Maria Montessori (1870-1952), dentro da educação infantil é considerada uma das mais importantes representantes da mudança radical que se dá na escola com relação à concepção de ensino e aprendizagem na perspectiva de fundamentar. Em 1907 foi fundada em Roma a primeira "casa dei bambini", nessa escola Montessori realizou várias experiências que deu sustento a seu método, fundamentado na concepção biológica do crescimento e do desenvolvimento.

Ovide Decroly (1871-1932) - iniciou seu trabalho resolveu desenvolver sua proposta educativa junto às crianças anormais, posteriormente (1907) deu

continuidade ao seu trabalho com crianças normais, desenvolvendo atividades individuais e coletivas.

Sua preocupação ao expor sua proposta era de substituir o ensino formalista, baseado no estudo dos tradicionais livros de textos, por uma educação voltada aos interesses e necessidades das crianças.

Segundo OLIVEIRA (2002) em sua obra Educação Infantil: Fundamentos e Métodos, no século XVIII as teorias desses autores para desenvolver dentro da educação Infantil envolveu um longo processo, em que seus modelos pedagógicos, inicialmente voltados para buscar a atender populações socialmente desfavorecida, gradativamente foram sendo usadas para auxiliar nas escolas e outras instituições que atendiam os filhos de alguns integrantes da classe média.

Novas Definições da Legislação da Educação Infantil

Diante do estudo realizado durante a Pré-História, nota-se que a Educação já existe desde o surgimento dos primeiros representantes da espécie humana. Para que pudessem solucionar problemas e enfrentar desafios, viram-se forçados a utilizar cada vez mais a inteligência; com o tempo o ser humano passou a ter que melhor aprender o que necessitava fazer.

Os coletores de frutas e caçadores ensinavam às gerações mais novas de modo informal, como obter a sobrevivência. Crianças e jovens, através de um processo de observação, imitação e participação, aprendiam, nos campos e matas, quais as frutas serviam para a alimentação e quais eram tóxicas, quais as plantas serviam para extração de tinta e que cuidados deveriam tomar para abater os animais mais ferozes e os mais ariscos. Do mesmo modo, aprendiam, nas cavernas e abrigos, a polir os granitos e fabricar os instrumentos necessários à caça, ao descarnamento dos animais, à obtenção de madeira para a fogueira e até mesmo à execução de uma cirurgia. Muito cedo, já fabricavam, com os adultos, os utensílios ou objetos domésticos e enfeites utilizados nos funerais e nas cerimônias religiosas. Enquanto os

adultos pintavam as paredes dos abrigos, as crianças e jovens não desprendiam os olhos de suas mãos; enquanto as mulheres preparavam as caças, as frutas e as raízes para alimento, os mais novos estavam em volta, aprendendo os segredos da culinária. (COSTA, 1998, p. 7).

Observa-se então que a educação já existia antes mesmo que houvesse a sala de aula, essa educação era transmitida de geração para geração, onde os mais experientes passavam para a geração mais nova os conhecimentos necessários a seu dia a dia.

Embora a educação existisse há muito tempo, não se dava um tratamento especial à educação das crianças, não se via a necessidade de que as crianças fossem educadas de uma forma diferente do adulto, mas pouco a pouco a criança foi adquirindo o seu espaço dentro da sociedade, como já foi explicado no capítulo I.

Nas últimas décadas a educação infantil no Brasil e no mundo todo tem aumentado, acompanhado a urbanização, a presença da mulher no mercado de trabalho e as alterações na organização e estrutura da família. Por outro lado, a sociedade está cada vez mais consciente da necessidade das experiências da primeira infância, o que leva à demanda por uma educação institucional para atender crianças de zero a seis anos. Ao afirmar que há uma maior preocupação presente na atual sociedade de como educar as crianças, ocorrendo devido o surgimento do desenvolvimento da tecnologia, percebendo assim que melhor fossem preparadas as crianças para atender essa nova era.

[...] por tais, as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para o problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

De acordo com a obra Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil as atuações de diversos fatores influenciaram levando a ocorrência de movimentos da parte da sociedade civil e dos órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido legalmente na constituição federal de 1988. A partir daí, a educação infantil em creches e na pré-escola passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. (artigo 208, inciso IV).

Alguns anos depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma essas mudanças com a lei nº. 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, que estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

A obra Educação Infantil: Pra que te Quero? relata também que foi desde a Constituição Federal de 1988 que ficou oficialmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças, passando a vê-las como uns seres sociais, históricos, pertencentes a uma determinada classe social e cultural, conforme o artigo 227 que diz:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 24).

Acredita-se então que nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou dos governos poderão fazer com as crianças o que considerarem individualmente válido.

Considerando a distância que há entre o que diz o texto legal e a realidade da educação infantil, a LDB dispõe no título IX, artigo 89, que: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão no

prazo de três anos, a contar da publicação dessa lei, integrar-se no respectivo sistema de ensino". (BRASIL, 1998, p.11).

Perante desse fato percebe-se que a criança ao se ingressar na educação infantil ela terá o direito de ter acesso a um ensino vinculado a desenvolver seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

No título IV, que destaca a organização nacional, artigo 11, V, considera-se que os municípios incumbir-se-ão de (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas.

No artigo 9º, IV, reafirma que: A União incumbir-se á de (...) estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os Currículos e seus conteúdos mínimo, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1998, p. 12)

A LDB regulamenta a educação infantil definindo-a então como primeira etapa da educação básica. (art.21/I)

Artigo-29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (SANTOS, 2003, p.168)

Diante desse artigo fica esclarecido que a educação infantil deve ter como finalidade o desenvolvimento pleno da criança até seis anos de idade, voltada aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, sendo complementação da ação da família e da comunidade em que vive.

"Artigo-30 - A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

II - Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade". (SANTOS, 2003, p. 168 e 169).

Ao observar esse artigo pode-se perceber que as creches e as pré-escolas são direitos tanto das crianças como de seus pais e são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial como muitas vezes foram consideradas durante o século XX, devido essas creches atenderem apenas aos cuidados referente a higiene, alimentação e outros cuidados, não tendo nenhuma responsabilidade com a formação educacional da criança. Sendo assim, a creche e a pré-escola têm por objetivo complementar e não substituir a educação no âmbito familiar, ao contrário do que algumas vezes é entendido, devendo ambas integrarem-se para que juntas possam oferecer à criança aquilo que ela necessita para seu desenvolvimento.

"Artigo-31 - Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental". (SANTOS, 2003, p. 169).

Ao analisar o artigo citado acima, nota-se com clareza que a avaliação na educação infantil é realizada através de acompanhamento e registro passo a passo do desenvolvimento da criança, a avaliação nessa fase atua apenas como recurso para auxiliar o progresso das crianças. Avaliar na educação infantil consiste em notar as alterações nas competências das crianças que possam ser atribuídas tanto no trabalho realizado nas creches como na pré-escola como no cotidiano familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento dessa monografia percebe-se que a arte desempenha um papel indispensável na formação da educação das crianças, para a qual a arte representa as experiências individuais. A criança passa a usar a arte como meio de expressar seus desejos, sonhos, medos e descobertas.

Além disso, a arte desenvolve a sensibilidade, a percepção, a criatividade e a imaginação tanto ao desenhar, quanto no entendimento diante de uma obra de arte, sendo capaz de elaborar diversas concepções, entendo melhor o que realmente a obra apresenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Mª Lucia de arruda, MARTINS, Mª Helena Pires. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1998.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 1999.

COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 1998.

NUNES, Benedito. Introdução à filosofia da Arte. São Paulo: Ática, 1999.

Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, Volume 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume 3.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos,** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Cortez; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Art**e, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Cortez; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Andressa Ramos Vichiato Ievenes

RESUMO

Este artigo busca, refletir sobre a importância da Literatura Infantil nos primeiros anos da Educação Fundamental e analisar o uso dela como instrumento essencial no processo de alfabetização e letramento e na formação de futuros cidadãos crítico-reflexivos, integrando as identidades e vivências de cada um a sociedade em que vive. Assim como demonstrar algumas falhas e equívocos recorrentes quanto ao modo como a escola vê a Literatura Infantil e como é inserida e trabalhada pelo professor em sala de aulae nos livros didáticos.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Aprendizagem; Criança

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda reflexões acerca da Literatura Infantil e sobre a problemática de como colaborar no processo de aprendizagem da criança em processo de alfabetização e letramento e de criar nela o hábito da leitura, da ampliação de seu vocabulário e da sua criatividade, aguçando sua inteligência e capacidade de interação com o mundo que a cerca, além de potencializar a construção de sua identidade própria como futuro cidadão crítico-reflexivo.

Objetivo Geral

O presente artigo objetiva proporcionar um questionamento e conscientização do uso da Literatura Infantil como ferramenta auxiliar e essencial para o processo de alfabetização e letramento.

Objetivos Específicos

- ✓ Refletir sobre a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimentocognitivo, psicossocial e afetivo da criança;
- ✓ Demonstrar como o uso da literatura infantil interfere, positivamente, na aquisição de conhecimento e na capacidade de compreensão e interpretação de textos e situações que se assemelhem à realidade de cada criança;
- ✓ Conscientizar professores e pais de alunos quanto à importância da literatura para o desenvolvimento da criança, desde a leitura de textos à contação de histórias e o incentivo à criatividade da criança;
- ✓ Refletir sobre a necessidade da literatura infantil na formação do sujeito- leitor com capacidade crítico-reflexiva.

Justificativa

Este artigo justifica-se pela relevância que a Literatura Infantil tem no processo de alfabetização e letramento, pois aproxima-se da realidade da criança e potencializa a compreensão, a reflexão e a apropriação de conhecimentos, além de auxiliar na formação de futuros sujeitos-leitores, capazes de “ler” e “compreender” o mundo.

REVISÃO DE LITERATURA

A alfabetização observada na perspectiva do letramento pode ter na Literatura Infantil uma ferramenta indispensável no contexto das práticas pedagógicas, pois “como arte, é a literatura, em suas diferentes formas, que propicia ao leitor o acesso à sua interioridade e o estabelecimento de relações de seu mundo interior com o exterior” (SARAIVA et al, 2001, p. 13). Sob esse enfoque, “a aprendizagem da leitura é uma experiência que deve ultrapassar o domínio da decodificação sígnica, para transformar-se em meio de autoconhecimento e apreensão do real” (Idem).

Aspectos históricos sobre a Literatura Infantil

O marco histórico da Literatura Infantil tem seus primeiros registros na Idade Média, através da linguagem oral, sendo passada de pai para filho e de geração em geração, através da contação de histórias e das grandes fábulas, mas foi somente após o surgimento da primeira prensa tipográfica, inventada por Johannes Gensfleish, vulgo Gutenberg, que o processo de produção em massa de livros popularizou-se na Europa e, posteriormente, expandiu-se para o mundo.

No entanto, somente no século XVII e XVIII é que surgiram os primeiros livros para crianças, quando elas deixaram de serem vistas como “pequenos adultos”, participando da vida social adulta e usufruindo de sua literatura e começaram à serem entendidas como indivíduos com características e necessidades próprias.

As crianças da nobreza liam grandes clássicos, enquanto as mais pobres, liam lendas e contos folclóricos e populares.

Nas fábulas encontramos o registro histórico, político, cultural e social vigentes na época de suas criações.

Principalmente no século XVII, influenciada pelas guerras entre povos, pelas tradições orais e o folclore de cada sociedade, a narrativa comum da literatura também foi se transformando, tornando-se menos agressiva e mais próxima do lúdico, uma vez que muitas histórias, fábulas e contos ancestrais tinham conotações e finais diferentes de acordo com o autor de suas narrativas, como a versão de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm.

> Cavaleiros andantes, reis, rainhas, princesas e príncipes bons e maus, fadas, bruxas, metamorfoses de criaturas humanas em animais (ou vice-versa), ogres e ogressas canibalescos, maldições, profecias, madrastas, crianças abandonadas, crianças que são entregues a alguém para serem mortas, fantasmas e magos, gênios benfazejos e malfazejos... é a fantástica legião de personagens que a partir do século XVII os escritores cultos vão descobrir na tradição oral dos povos europeus e criar a Literatura Infantil que hoje conhecemos como “tradicional” [...] (COELHO, 1991, p. 66).

Durante a monarquia de Luís XIV, houve uma preocupação com uma literatura específica para jovens e adultos (COELHO, 1991, p.75), época em que surgiram as primeiras edições das Fábulas de La Fontaine, As Aventuras de Telêmaco, de Fénelon e os Contos da Mamãe Ganso, dentre outras, sempre com narrativas sobre moralidade.

Segundo Coelho (1991), a Literatura Infantil da época, fundamentada pelas histórias, fábulas e contos populares e orais, valoriza a fantasia e a imaginação. Ela também promovia a burguesia e a escola.

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu "mundo mágico", seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando-se e realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem-motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. [...] A Literatura Infantil, enriquecendo a imaginação da criança, vai oferecer-lhe condições de liberação sadia, ensinando-lhe a libertar-se pelo espírito: levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade. (CARVALHO, 1983, p. 20 – 21).

No século XVIII houve grande avanço na sociedade com o crescimento industrial e, com as novas tecnologias, a Literatura Infantil assumiu a condição de "mercadoria".

> No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adequam à situação recente. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas, passado pelo crivo da escola. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2010, p. 18).

Diante desse novo contexto, com a urbanização ocorrendo de forma desigual, surgindo o proletariado (pessoas vindas do campo para as cidades) e a burguesia, que se torna classe social e incentiva o proletariado, através do seu trabalho, a ajudá-los a atingir suas metas; o Estado absolutista estimula a vida doméstica e a criança estimula a criação de novos objetos industriais, como o brinquedo e culturais, como o livro, além do surgimento da psicologia infantil, da pediatria e da pedagogia.

Na literatura infantil brasileira, o grande marco histórico foram as obras de José Bento Renato Monteiro Lobato, o primeiro autor brasileiro que se dedicou na criação de histórias direcionadas para as crianças.

Sendo a família, a primeira instituição na sociedade, a escola é vista como a segunda instituição, pois consolida a política e a ideologia da burguesia.

> Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas [...] a escola incorpora ainda outros papéis, que contribuem para reforçar sua importância, tornando-a, a partir de então, imprescindível no quadro da vida social. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2010, p. 17).

A escola torna-se obrigatória para todas as crianças, independente de classe social, diminuindo o número de operários mirins nas fábricas e as obras literárias, adotando uma postura pedagógica para serem inseridas na escola, passam a ser consumidas pelas crianças, equilibrando seu universo afetivo e o mundo idealizado pelos adultos que escrevem as obras.

E quanto mais literatura a criança consome, mais ela desenvolve-se social e emocionalmente, apropriando-se do conhecimento sobre o mundo e sobre si mesma.

CONCLUSÃO

A Literatura Infantil sofreu transformações ao longo dos anos, impactadas em grande parte, pelas mudanças nas crenças, tradições, evoluções tecnológicas e comportamentais da sociedade, incluindo asdiferentes percepções dos seus diversos autores.

O professor, como sujeito mediador e disseminador de conhecimentos, deverá criar os meios aos quais o aluno irá se apropriar de todo o conhecimento histórico, psicossocial e afetivo que as obras de Literatura Infantil carregam, colaborando na construção de sujeitos-leitores.

Recomenda-se que a escola deva promover projetos pedagógicos que

contemplem o uso e aplicação da literatura infantil em seus diversos meios e formas como contação de histórias, representação de histórias, através de filmes e desenhos, dentre outras.

Aconselha-se, ainda, que incluam as histórias, lendas, fábulas e contos para a rotina escolar, através das atividades, conteúdos e dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo no desenvolvimento cognitivo, na linguagem oral, visual e escrita, na apropriação de novos vocábulos e no poder transformador da “leitura” do mundo, concomitantemente, ao seu desenvolvimento escolar.

De acordo com autores como Chaves (2011), Costa (2007), Freire (1989), Lajolo (2010) e Soares (2008), o processo de alfabetização e letramento deve ser utilizado, conjuntamente, com a Literatura Infantil qualificando e contextualizando o conhecimento.

Referências

AINSCOW, M.; MILES, S. Developing inclusive schools: a collaborative approach. London: Routledge, 2008.

ALMEIDA, L. S. Tecnologias educacionais e a psicopedagogia: novos caminhos para a aprendizagem. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, v. 12, n. 1, p. 45-62, 2022.

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria da aprendizagem significativa e sua aplicação. São Paulo: Editora Ática, 2003.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

CARR, W.; KEMMIS, S. Becoming critical: education, knowledge and action research. London: Routledge, 1986.

CURY, C. R.; RIBEIRO, J. F.; CARVALHO, M. S. A educação emocional como instrumento de aprendizagem. Educação e Pesquisa, v. 46, n. 2, p. 465-478, 2020.

FARIAS, M. S. Formação de educadores para a prática psicopedagógica: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 13, n. 2, p. 98-115, 2023.

FIGUEIREDO, C. F. A psicopedagogia clínica e suas abordagens: uma reflexão sobre a prática. Psicologia e Educação, v. 11, n. 1, p. 30-42, 2019.

HATTIE, J. Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge, 2009.

KISCH, F.; KISCH, C. Diagnóstico e intervenção psicopedagógica: uma abordagem integrada. Revista de Psicopedagogia, v. 14, n. 1, p. 21-37, 2017.
LIMA, A. S.; GOULART, R. A. Metodologias ativas: uma proposta de ensino centrada no aluno. Educação em Foco, v. 15, n. 2, p. 123-135, 2018.
MEYER, L. A formação de competências socioemocionais na educação básica. Revista de Psicologia da Educação, v. 16, n. 2, p. 65-79, 2021.
OLIVEIRA, F. A construção da cidadania através das competências socioemocionais. Revista Brasileira de Educação e Cidadania, v. 9, n. 1, p. 35-50, 2018.
OLIVEIRA, R. S. O jogo como mediador do aprendizado: uma abordagem psicopedagógica. Revista Brasileira de Psicopedagogia, v. 22, n. 1, p. 75-88, 2020.
PEREIRA, R. G. Métodos de avaliação das competências socioemocionais na escola. Psicologia e Educação, v. 12, n. 1, p. 23-34, 2020.
RIBEIRO, S. M. A importância da família no desenvolvimento socioemocional. Revista Educação e Família, v. 11, n. 2, p. 112-126, 2019.
SELWYN, N. Education and technology: key issues and debates. London: Bloomsbury Academic, 2016.
SILVA, J. P. Bullying e suas implicações no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Revista de Estudos em Educação, v. 20, n. 1, p. 50-65, 2022.
STAKE, R. E. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage Publications, 2010.
THOMAS, J. W. A review of research on project-based learning. Stanford University, 2000. Disponível em: http://www.bie.org. Acesso em: 10 out. 2024.
VASCONCELLOS, L. S. A abordagem sistêmica na psicopedagogia: integração entre família, escola e aluno. Revista de Estudos Psicopedagógicos, v. 10, n. 1, p. 89-105, 2021.
WIGGINS, G.; McTIGHE, J. Understanding by design. Alexandria: ASCD, 2005.

O SISTEMA PARTIDÁRIO NA TRAJETÓRIA POLÍTICA BRASILEIRA

Janaína Silva Melo

RESUMO

O presente ensaio se debruça sobre o sistema partidário na trajetória política brasileira, nosso recorte teórico visa espelhar as tipologias partidárias clássicas na análise de André Singer na obra O Lulismo em Crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). Na primeira parte do livro o cientista político tece o que nomeia "intermezzo histórico" para que o leitor compreenda o papel do sistema partidário brasileiro e suas instabilidades nos momentos de realinhamento ou desalinhamento eleitoral compatíveis com a democracia moderna.

Palavras-chave: Política; Eleições; História.

Para que seja possível investigar as características partidárias clássicas nos dois períodos democráticos estudados – entre 1945 e 1964 e 1989 e 2014- onde o autor verifica um padrão comum no comportamento partidário, precisamos inicialmente trazer a luz algumas teorias, tipologias e compreender as funções dos partidos.

As funções essenciais dos partidos políticos seriam segundo Amaral[12]: "a) Estruturar a competição eleitoral; b) Agregar interesses; c) Governar e conduzir trabalhos legislativos". Para Duverger(1980) duas classificações: Partidos de Quadros e de Massas, os primeiros de recrutamento parlamentar, e o segundo resultante da ampliação do sufrágio no século XX e das demandas de classes. Nos anos 1960 os estudiosos passam a questionar os elementos dos Partidos de Massas por conta das transformações organizacionais nas agremiações na Europa Ocidental e Kirchheimer (2012) constata que as mudanças ocorridas em decorrência do crescimento econômico e do Estado de

[12] 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

Bem-estar Social trouxeram uma desideologização aos Partidos de Massa, cada vez mais adotando estratégias de sucesso eleitoral e não necessariamente fiéis as suas bases. Nessa toada desenvolve o 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 com 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. 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.

Após essa incursão nas tipologias desenvolvidas pela ciência política começamos a tecer a hipótese de Singer sobre os partidos nas duas democracias e como eles se encaixariam nessa lógica. O autor assinala a tendência de subestimar o sistema partidário brasileiro como aleatório e não representativo, mas ao analisar o jogo eleitoral entre 1989 e 2014 em comparação com 1945 e 1964 ele verifica um padrão, acredita que nos dois momentos a competição eleitoral fluiu para três partidos e conformou uma luta de classes entre pobres e ricos", relações de clientela, capitalistas versus trabalhadores. Para Singer haveria um espelhamento entre as seguintes legendas nos interregnos períodos descritos anteriormente: UDN(União Democrática Nacional) e PSDB(Partido da Social Democracia Brasileira). A

UDN apareceu em abril de 1945 para se contrapor ao autoritarismo do Estado Novo foi aos poucos se firmando como opção liberal contra intervenção estatal em assuntos econômicos e reforma agrária, um partido da direita, muito embora na origem, nas coligações tivesse comportamento de esquerda. Dupla sustentação nas classes médias urbanas e nas oligarquias rurais, teria semelhança com o PSDB que advindo de uma cisão do PMDB em 1988, se constrói dos anseios liberais, afinidade com as camadas médias urbanas e setores dinâmicos do capital. Os tucanos esperavam que a expansão econômica levasse um crescimento da classe média até dominar o cenário eleitoral, um partido similar a UDN, mesmo não tendo fatia rural oligárquica.

O PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) fundado em maio de 1945 ligado ao presidente Getúlio Vargas, era a ferramenta para garantir os votos das camadas populares que acabou defendendo pautas de legislação trabalhista e social, nacionalização de companhias estrangeiras e reforma agrária, posicionando-o no campo da esquerda sem ser socialista. Um partido que poderia disputar votos com o PCB e absorver seu eleitorado durante a clandestinidade. O PTB era um partido de cima para baixo com feições populistas. Esse teria espelhamento com o PT(Partido dos Trabalhadores) um novo partido popular, de classe, sem ambiguidades conciliatórias(emedebismo e populismo varguista), que procurava cumprir o papel do PCB, ainda clandestino, jamais fora autorizado a ter. Emergindo de movimentos sociais era uma legenda fora do sistema, fenômeno inédito nos partidos brasileiros desde o Império.

E por fim o último espelhamento com o PSD(Partido Social Democrático) fundado em julho de 1945 emerge da mobilização dos interventores estaduais nomeados pela ditadura do Estado Novo e dos prefeitos adjacentes. A legenda então representava o interior rural do país, posicionado ao centro estrategicamente, não se movia por questões eleitorais, ideológicas ou sociais, como PTB e UDN, seu interesse era ser governo. Era o partido de Vargas e ajudou em sua derrubada. O partido que se espelharia no PSD seria o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), durante a ditadura militar sob a sigla MDB foi responsável por aglutinar todas as legendas de oposição ao regime. Durante a ditadura nos períodos que houve pleitos para

o legislativo se figura como fenômeno eleitoral e força os militares a uma abertura lenta e gradual, até que após a abertura com a presidência de Sarney perde força eleitoral e se interioriza. Não é o objetivo fazer descrição apurada do período, mas mostrar que o partido passa agregar os votos do interior e ser fiel da balança de todos os governos, representando o fisiologismo e o assemelhando ao PSD, procurando sempre se manter no governo.

Deste cenário caminhemos ao que nos propusemos, uma verificação da possibilidade em enquadrar as legendas descritas na tipologia clássica, é importante salientar que esta verificação se propõe analisar somente os dois momentos democráticos propostos por Singer.

PSDB surge com o descontentamento de parlamentares do PMDB, ou seja, na sua nascente apresenta característica de partidos de Quadros. Segundo Roma(2002) analisando o período 1988-1999 chega a três formulações: “ 1) a fundação do PSDB se torna mais inteligível por motivações pragmático-eleitorais do que por motivações ideológicas; 2) a aliança com partidos de direita a partir de 1994 pode ser mais bem explicada por motivos ideológicos e programáticos; 3) o crescimento do PSDB está associado ao tipo de estrutura organizacional e à visão ideológica das lideranças”. Desta citação verificamos facilmente um perfil *Cath-All* . Posteriormente aos dois mandatos no executivo federal, com FHC adquire características de partido Cartel. Seu diametral da década de 1940,UDN caracterizou-se pelo apelo à liberdade e a denúncia ao regime estadonovista, compreende-se esta aspiração por liberdade dentro do contexto fundacional da UDN o fim do Estado Novo, na verdade ela nasce como movimento de oposição ao governo, e com sua permeabilidade eleitoral em espaços urbanos quanto rurais desenha o perfil de partido profissional eleitoral e também *Cath-All.*

O PT figura o primeiro partido constituído de baixo para cima, nesse sentido no surgimento o caracteriza como um partido de Massas, segundo Meneguello (1989):

> “Nesse sentido, segundo a concepção de Duverger, a novidade do PT é ter sido, sob o aspecto organizacional, o primeiro partido de massas criado no Brasil: o PT é um partido de origem externa, extraparlamentar, de caráter societário; apresenta uma proposta definida de inserção da classe trabalhadora no sistema político; sua estrutura interna fundamenta-se em núcleos de base,

> órgãos básicos de trabalho e integração partidária; seu funcionamento interno define-se pela intensa articulação entre os órgãos estabelecidos de forma hierárquica"'.

Após as eleições de 1989 o partido mudaria suas feições para conquistar os votos perdidos para Collor, trazendo em 2002 um vice liberal mais palatável ao eleitorado conservador e conquistando a presidência tomaria as feições de partido de Cartel, dependendo do Estado e se afastando da sociedade civil. Seu correspondente, o PTB curiosamente tem sua origem parlamentar para controlar as convulsões trabalhistas, então pode ser visto como um partido de Quadros, e falsas nuances de partido de Massas uma vez que utilizou o aparelho sindical montado por Vargas para mobilizar a classe trabalhadora.

Por fim o PSD representava os defensores da situação, assim como o PMDB após regime militar, um partido de Quadros, mas altamente dependente da lógica estatal, assim também um partido de Cartel. Mas o PMDB é o ornitorrinco das análises, pois quando MDB, figurando oposição, era visto como partido ônibus, como:

> "(..) 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)

Considerações finais

Se na origem ele se apresenta como o partido das massas, no discorrer de sua trajetória veste múltiplos figurinos, pois também se encaixa nos partidos de Quadros por sua formação parlamentar. Após a transição democrática 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 trazem dificuldades em encaixar o PMDB nas formas tradicionais da tipologia partidária, mas o que se depreende da análise é que os partidos no Brasil desenharam uma clivagem, uma representação do seu eleitorado nos dos períodos. 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 dessa agenda no Brasil, confirmando ou não, nos próximos períodos um realinhamento do sistema partidário.

Bibliografia

AMARAL, O. E. do. O que sabemos sobre a organização dos partidos políticos: uma avaliação de 100 anos de literatura. (“O que sabemos sobre a organização dos partidos políticos : uma ...”) Revista Debates, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 11-32, 2013.

BIZZARO NETO, Fernando. PMDB: organização e desenvolvimento em São Paulo (1994-2010). Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2013.

DUVERGER, Maurice. *Os Partidos Políticos*. Rio de Janeiro: Zahar/UnB, 1980.

KATZ, Richard; MAIR, Peter. Changing Models of Party Organization and Party Democracy: (“RI UFPE: Changing models of party organization and party democracy: the ...”)

The Emergence of the Cartel Party. Party Politics, v. 1, p. 5-28, 1995.

___. Cadre, Catch-All or Cartel? A Rejoinder. Party Politics, vol. 2, n. 4, p. 525-534. 1996.

___. Party Organization, Party Democracy, and the Emergence of the Cartel Party. IN:

MAIR, Peter. Party System Change: Approaches and Interpretations. Oxford University

Press Inc.: New York, 1997.

___. The Cartel Party Thesis: A Restatement. Perspectives on Politics, v. 7, n. 4, 2009.

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.

MENEGUELLO, Rachel. PT: a formação de um partido (1979-1982). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MICHELS, R. Para uma sociologia dos partidos políticos na democracia moderna. ("Disciplina: Organizações partidárias no Brasil em perspectiva comparada ...") Lisboa: Antígona, 1911.

PANEBIANCO, Angelo. Modelos de partido: organização e poder nos partidos políticos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROMA, Celso. A social democracia no Brasil: organização, participação no governo e desempenho eleitoral do PSDB, 1988-1998. ("A social democracia no Brasil: organização, participação no governo e ...") Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2002.

SERRA, José. Os ônibus da política. In: Folha de São Paulo. São Paulo, 1997.

SINGER, André. "O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)." ("RESENHA - O LULISMO EM CRISE: UM QUEBRA-CABEÇA DO PERÍODO DILMA (2011 ...") 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA CRIANÇAS COM OBESIDADE

Claudinei de Souza Santos

RESUMO

A obesidade infantil é uma condição que afeta um número crescente de crianças no mundo inteiro e está associada a diversos fatores, incluindo hábitos alimentares inadequados, sedentarismo e predisposição genética. Esta monografia tem como objetivo analisar a importância da alimentação saudável no combate à obesidade infantil, destacando estratégias de intervenção nutricional, o papel da família e da escola, e as consequências físicas e psicológicas dessa condição. A pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica de fontes acadêmicas e científicas. Os resultados apontam que a mudança nos hábitos alimentares, aliada à prática de atividades físicas e ao suporte familiar, pode reduzir significativamente os índices de obesidade em crianças.

Palavras-chave: obesidade infantil; alimentação saudável; educação nutricional; saúde infantil.

1 INTRODUÇÃO

A obesidade infantil é um dos principais desafios de saúde pública da atualidade. Caracteriza-se pelo acúmulo excessivo de gordura corporal, ultrapassando os limites considerados saudáveis para a idade e o sexo da criança. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a obesidade infantil aumentou significativamente nas últimas décadas, tornando-se uma epidemia global.

Além dos fatores genéticos, destaca-se a influência do estilo de vida moderno, marcado pelo consumo excessivo de alimentos ultraprocessados, ricos em açúcar, gordura e sódio, e pela baixa prática de atividades físicas. Essa realidade compromete não apenas a saúde física da criança, mas também sua saúde emocional e social.

Esta monografia busca aprofundar a discussão sobre os aspectos alimentares que contribuem para a obesidade infantil, propondo estratégias de intervenção e conscientização.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceito de Obesidade Infantil

A obesidade infantil é definida como a condição em que o Índice de Massa Corporal (IMC) da criança está acima do percentil 97 para sua idade e sexo. O IMC é um indicador utilizado pela OMS e pelas sociedades médicas para classificar o estado nutricional de crianças e adolescentes.

2.2 Causas da Obesidade Infantil

As principais causas da obesidade infantil incluem:

Alimentação inadequada: consumo elevado de fast food, refrigerantes, doces e produtos industrializados;

Sedentarismo: tempo excessivo em frente a telas e pouca prática de exercícios

físicos; Fatores genéticos: histórico familiar de obesidade;

Fatores emocionais: ansiedade, estresse e depressão podem levar à alimentação compulsiva.

2.3 Consequências da Obesidade Infantil

As crianças com obesidade estão mais propensas a desenvolver doenças

como: Diabetes tipo 2;

Hipertensão arterial;

Problemas

respiratórios;

Distúrbios

ortopédicos;

Baixa autoestima e depressão.

2.4 Alimentação Saudável na Infância

A alimentação saudável deve ser equilibrada e rica em nutrientes essenciais, como vitaminas, minerais, fibras, proteínas e gorduras boas. Deve-se priorizar:

Frutas, verduras e legumes;

Grãos integrais;

Carnes magras e leguminosas;

Redução de açúcares e gorduras saturadas.

2.5 Substituição das Atividades Físicas por Equipamentos Eletrônicos

Nos últimos anos, observou-se uma substituição crescente das brincadeiras ao ar livre e da prática de atividades físicas por horas prolongadas diante de equipamentos eletrônicos, como celulares, tablets, videogames e televisores. Esse comportamento tem contribuído de forma significativa para o aumento dos índices de obesidade infantil.

A redução do tempo de movimentação corporal, especialmente em crianças em fase de desenvolvimento, está diretamente ligada ao desequilíbrio energético — onde a ingestão calórica é maior que o gasto — favorecendo o acúmulo de gordura corporal. Além disso, o tempo em frente às telas geralmente está associado ao consumo de alimentos não saudáveis, como salgadinhos, refrigerantes e doces, muitas vezes influenciado por propagandas direcionadas ao público infantil.

Portanto, o incentivo à redução do tempo de tela e a promoção de atividades físicas regulares, recreativas e prazerosas são estratégias fundamentais para o enfrentamento da obesidade infantil.

3 METODOLOGIA

A presente monografia foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica com base em artigos científicos, livros especializados e documentos de órgãos de saúde como a OMS e o Ministério da Saúde. O foco foi identificar abordagens eficazes no tratamento da obesidade infantil por meio de práticas alimentares saudáveis.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Estratégias para o Enfrentamento da Obesidade Infantil

Diversas estratégias podem ser adotadas, como:

Reeducação alimentar com a participação da família;

Planejamento de refeições com acompanhamento nutricional;

Introdução de atividades físicas na rotina diária;

Intervenções escolares com merenda saudável e aulas de educação alimentar.

4.2 O Papel da Escola e da Família

A escola é um ambiente privilegiado para promover hábitos saudáveis por

meio da educação alimentar e da oferta de refeições nutritivas. A família, por sua vez, tem papel fundamental no exemplo e incentivo à boa alimentação e prática de atividades físicas.

4.3 Políticas Públicas e Programas Governamentais

Políticas como o Programa Saúde na Escola (PSE) e o Guia Alimentar para a População Brasileira são importantes instrumentos no combate à obesidade infantil. Campanhas de conscientização, regulação da publicidade de alimentos para crianças e incentivo à alimentação orgânica e natural também são medidas eficazes.

4.4 Desafios das Escolas Públicas na Oferta de Alimentação Saudável

As escolas públicas brasileiras exercem um papel estratégico na promoção da alimentação saudável, sobretudo por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que estabelece diretrizes para a oferta de refeições equilibradas, nutritivas e com produtos da agricultura familiar. Contudo, a efetiva implementação desse programa enfrenta desafios estruturais significativos.

Entre os principais entraves estão a falta de infraestrutura adequada (como cozinhas equipadas e refeitórios apropriados), a escassez de nutricionistas e a limitada formação continuada para as merendeiras. Além disso, a restrição orçamentária compromete a aquisição de alimentos de melhor qualidade nutricional, dificultando a execução dos cardápios planejados.

Outro obstáculo é a dificuldade de integrar ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) ao currículo escolar de forma transversal e contínua. Em muitas escolas, essas práticas ainda são tratadas como atividades isoladas, o que limita seu impacto formativo nos estudantes.

Portanto, para que as escolas públicas estejam verdadeiramente preparadas para oferecer uma alimentação promotora de saúde, é necessário ampliar os investimentos, fortalecer a gestão escolar, garantir a presença de profissionais qualificados e promover parcerias com instituições de ensino e saúde. Essas ações integradas podem transformar o ambiente escolar em um espaço educativo e nutricionalmente saudável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obesidade infantil é uma condição multifatorial que requer ações integradas envolvendo a criança, a família, a escola e o poder público. A promoção de uma alimentação saudável, associada a atividades físicas regulares, é essencial para prevenir e combater esse problema.

É necessário investir em políticas públicas, programas escolares, campanhas educativas e no acesso a alimentos saudáveis para garantir o direito das crianças a uma vida com saúde e bem-estar.

6 CONCLUSÃO

A obesidade infantil representa um desafio urgente e complexo, que exige uma abordagem multidisciplinar e integrada. Como demonstrado nesta monografia, a alimentação saudável é uma ferramenta fundamental no combate a esse problema, sendo essencial desde os primeiros anos de vida. Mudanças nos hábitos alimentares, aliadas à prática regular de atividades físicas e ao envolvimento ativo da família e da escola, mostram-se eficazes na prevenção e no controle do excesso de peso em crianças.

Além disso, o fortalecimento de políticas públicas voltadas à promoção da saúde infantil é imprescindível para ampliar o acesso à informação, à alimentação de qualidade e à conscientização da sociedade sobre os riscos da obesidade. O sucesso dessas estratégias depende do compromisso coletivo entre profissionais de saúde, educadores, gestores públicos e responsáveis pelas crianças.

Portanto, investir em educação nutricional, ambientes escolares saudáveis e programas de incentivo à atividade física é não apenas uma estratégia de saúde pública, mas também uma forma de garantir às crianças o direito a uma vida mais saudável, ativa e feliz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia Alimentar para a População Brasileira*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): manual de execução*. Brasília: FNDE, 2021.

CERVATO-MANCUSO, Ana Maria; TONACO, Laís Bittencourt. Desafios para a efetivação do direito humano à alimentação adequada no ambiente escolar. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 30, n. 1, p. 11–20, 2017.

FERREIRA, Letícia Andrade. Obesidade Infantil: causas, consequências e estratégias de intervenção. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 2019.

GOMES, Renata de Oliveira; LIMA, Renata Pereira. Educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: análise das ações desenvolvidas no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*,
v. 24, n. 10, p. 3737-3748, 2019.

MONTEIRO, Carlos Augusto et al. A Nova Classificação dos Alimentos. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, n. 3, p. 675-686, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Obesidade Infantil*. Genebra: OMS, 2022.

PHILIPPI, Sonia Tucunduva. *Pirâmide Alimentar: fundamentos básicos da nutrição*. Barueri: Manole, 2008.

SILVA, Camila de Castro et al. Desafios na implementação do PNAE em escolas públicas: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento*, São Paulo, v. 14, n. 86, p. 1063–1075, 2020.

O PSICOLOGO E O CONTEXTO ESCOLAR

Hellen Aparecida Ribeiro Couto [13]

RESUMO

O primeiro contato desta área com as instituições escolares, neste sentido, teve como objetivo selecionar e classificar os mais aptos. Prática que procurava justificar a separação entre os alunos ditos “normais” e “anormais”, estigmas que os acompanhavam por toda a vida escolar subseqüente. Patto (1997) acrescenta que os profissionais quando afastavam os “aptos” dos “não-aptos” acreditavam estarem contribuindo para justiça social, “quando, na verdade, estavam decidindo destinos escolares de crianças reduzidas a objetos análogos aos objetos físicos” (p. 462). Sendo assim, sob a função de avaliar a prontidão mental e o nível intelectual, surge uma das formas de exercício dos psicólogos: de “aplicadores de testes”. (Correia & Campos, 2004; Martins, 2003). Assim este artigo propõe como objetivo conhecer o entrelaçamento da psicologia com a educação, identificando a contribuição do profissinal na aprendizagem da criança e buscar perceber sua importância no processo formativo das crianças.

Palavras-chave: Psicologia educacional; Educação; Desenvolvimento e aprendizagem; Atuação do psicólogo.

DESENVOLVIMENTO

Uma das possíveis atuações para o psicólogo escolar consiste na mediação das relações existentes entre as pessoas que fazem parte dos ambientes da criança, principalmente a família e escola. Alguns dos aspectos

[13] Graduada em Pedagogia , Pós graduada em psicopedagogia clínica e educacional e Pós-graduanda em Psicologia Infantil pelo Grupo Exatto Educacional. São Paulo. 2018. hellen.mascote@gmail.com

dessa mediação têm como base, por exemplo, a elaboração de estratégias de indicação e criação de espaços que envolvam a discussão de temas como práticas de cuidado, concepção de infância, desenvolvimento infantil, sexualidade, limites, entre outras. A atuação deve incidir não apenas diante das dificuldades e dos problemas que surgem, mas também na prevenção dos mesmos, potencializando, dessa maneira, os fatores de proteção do desenvolvimento infantil (MACARINI, MARTINS, VIEIRA, 2009).

A noção de prevenção está relacionada a ação de se antecipar a determinados fenômenos com o objetivo de evitar que eles ocorram e de ajustar soluções a possíveis problemáticas. No entanto, é importante enfatizar que o psicólogo escolar deve levar em consideração em seu trabalho não apenas o aluno de quem a escola traz a queixa, mas deve estar atento para o contexto e a dinâmica de relações que permeiam o cotidiano escolar.

Oliveira e Marinho-Araújo (2009) acrescentam que a Psicologia Escolar deve valorizar as relações e o contexto histórico no qual as dificuldades estão inseridas. Além disso, enfatizam que a atuação profissional possa envolver a prevenção e as relações que valorizam a participação do professor e o cuidado com sua saúde psíquica. Nesse sentido, é bastante pertinente a argumentação de que o modelo de atuação do psicólogo deve ser fundamentado no paradigma da interdisciplinaridade, levando em consideração o contexto, e ter como base a avaliação crítica das situações que precisam ser resolvidas (VOKOY, PEDROZA, 2005).

A psicologia escolar dentro do contexto escolar pretende contribuir para que aconteçam reformulações pessoais e institucionais no sentido de oportunizar transformações e saltos qualitativos em seu desenvolvimento. Tais saltos podem ser possíveis através de ações que estejam intencionalmente comprometidas com objetivos , como por exemplo, em relação as concepções dos profissionais da escola acerca da avaliação, da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

A perspectiva atual da psicologia escolar é a de que o psicólogo deve buscar promover reflexão e mudanças na realidade escolar. Para tanto, deve ser levado em conta a análise da queixa escolar nas relações estabelecidas no cotidiano da escola, as características físicas do ambiente e o contexto familiar e social dos alunos.

O psicólogo escolar, segundo perspectiva de Souza (1997), deve ter convivência com as crianças e a escola, podendo fazer uso de observação participante, entrevistas abertas, participação em espaços lúdicos e visitas domiciliares, visando estabelecer vínculos, criar espaços de escuta e oportunidades de dar voz tanto aos professores, crianças e famílias.

O processo de desenvolvimento infantil vai além das interações que visam à satisfação das necessidades básicas, pois o estado emocional da criança, de acordo com Wallon, é a mola propulsora das interações sociais, atividades e aprendizado (GALVÃO, 1995). Dessa forma, cabe ao adulto mediar os estados emocionais de cada criança para auxiliá-la na estimulação e potencialização dos seus recursos internos, visando seu crescimento individual.

Ao contrario da visão de controle , a atuação preventiva na psicologia escolar deve estar respaldada em ações que busquem:

> a) Facilitar e incentivar a construção de estrategias de ensino diversificadas. b) promover a reflexão e a concientização de funções, papeis e responsabilidades dos sujeitos e c) superar, junto com a equipe escolar, os obstatculos a apropriação do conhecimento. (MARINHO ARAUJO; ALMEIDA, 2005)

Dessa forma, a ação preventiva deve ser redirecionada para a compreensão e intervenção nas relações interpessoais que permeiam a construção do conhecimento e da ação pedagógica.

Machado (2000) lembra que:

> Não exitem causas individuais para os fenomenos da vida, pois eles não são individuais, não são de ninguem. São efeitos que se engendram em uma rede de relações. (p.146)

Entende-se então que os fenômenos nas relações, se dão dessa maneira,

> Os caminhos para a intervenção do psicologo escolar devem, portanto, estar ancorados na compreensão de que as relações sociais originam o processo interdependente de construções e apropriações de significados e sentindos que acontece entre os indiviuos, influenciando, reciproca e/ou complementarmente, como cada sujeito constitui-se enquanto tal. Para intervir na complexidade intersubjetiva presente nessas relaçoes, o psicologo deve fazer uma escolha deliberada e consciente por uma atuação preventiva

> sustentada por teorias psicologicas sujo enfoque privilegie uma visão de homem e sociedade dialeticamente constituidos em suas relações historicas e culturais. (ARAUJO, 2003, p.66).

Sendo assim, faz-se extremamente necessário deixar de lado as concepções e práticas que entendem os fenômenos educativos sobre o prisma individual e que ignoram o contexto histórico/social no qual esta inserido, devendo encaminhar para concepções mais integradas e amplas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com o atual acesso de todas as crianças brasileiras ao ensino, existe um número alto de reprovações, abandono ou péssimas formações. É preciso efetivamente reformular a educação para que esta deixe de ser "domesticadora" para ser "libertadora":

> "... um currículo proposto para a libertação deveriam levar os que dele participam (professores e estudantes) a: Aprender a pensar (desalienando); aprender a explorar o conhecimento (...) vencendo as amarras do saber institucionalizado; aprender a tomar decisões e avaliar as conseqüências; exercer, avaliar e construir políticas públicas". (Guzzo, 2003; p. 177).

E ainda nas palvras de Guzzo

> "É difícil pensar em uma transformação social que não passe por uma transformação da escola ... De forma séria e comprometida, não se esperam mais apenas discursos, há que se propor formas concreta e eficazes de intervenção com resultados sociais [...] a escola e seus agentes precisam mudar de direção. A eficácia do sistema dependerá do quanto ele for capaz de manter crianças com prazer e motivadas a estudar e aprender, do quanto ele for capaz de fazer a criança evoluir, crescer,...". (2001; p. 33 e 40).

É evidente que o sistema educacional promove a desigualdade, não questiona e não transforma o que está posto. Mas não é certo trabalhar apenas no público. É importante ressaltar que o acrítico e os chamados problemas de aprendizagem, por exemplo, não existem apenas no contexto escolar.

Assim para finalizar, conclui-se que os psicólogos inseridos em cenários educacionais precisam ajudar no resgate ao prazer em aprender e na formação de pessoas críticas, ousadas, ativas. Para isto é necessário antes encontrar ferramentas para instigar o prazer em ensinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. **O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional.** In R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia escolar: LDB e educação hoje** (pp.77-90). Campinas: Alínea. 2002.

ALMEIDA, S. F. C. **O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional**. In Z. A. P. Del Prette (Org.), **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras** (pp.43-57). Campinas: Alínea. 2001.

ANACHE, A. A. **A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação**. In H. R. Campos (Org.), **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.213-243). Campinas: Alínea. 2007.

ANACHE, A. A. **O psicólogo nas redes de serviços de educação especial - desafios em face da inclusão** In A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas.** Campinas: Alínea. 2005

ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição.** São Paulo: PUC. 1999.

ARAUJO, C. M. M. **Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada**. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília. 2003.

ARAUJO, C. M. M., & Almeida, S. F. C. **Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.59-82). Campinas: Alínea. 2006.

ARAUJO, E. R. & Campos, H. R**. Como estranhos no ninho: o jeito diferente de viver das pessoas com a síndrome de asperger**. In H. R. Campos (Org.), **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.245- 259). Campinas: Alínea.2007.
CAMPOS, H. R. & Jucá, M. R. B. L. **O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.37-56). Campinas: Alínea. 2006.

CAMPOS, H. R., Lopes, A. C., Onofre, M. H. L, Alexandre, L. B. G., & Silva, F. V. C. **Violência na escola: o psicólogo escolar na fronteira da política educacional**. In A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas** (pp.31-46). Campinas: Alínea. 2005.

COLLARES, C. A. L., & Moysés, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo. 1996

CORTEZ. Cruces, A. V. V. **Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade** In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.17-36). Campinas: Alínea. 2006.

CUNHA, S. M., & Carrilho, D. M. **O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico**. Revista de Psicologia Escolar e Educacional, 9 (2), 215-224. 2005.

GUZZO, R. S. L. **Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar**. In Z. A. P. Del Prette (Org.), **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras** (pp.25-42). Campinas: Alínea. 2001

GUZZO, R. S. L. **Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro**. In R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia escolar: LDB e educação hoje** (pp.131-144). Campinas: Alínea. 2002

GUZZO, R. S. L. **Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto**. In A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas** (pp.17-29). Campinas: Alínea. 2005.

GUZZO, R. S. L. **Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.169-178). Campinas: Alínea. 2006.

GUZZO, R. S. L., & Wechsler, S. M. **O psicólogo escolar no Brasil: padrões, prática e perspectivas**. In R. S. Lobo (Org.), **Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa** (pp.39-46). Campinas: Átomo. 2001.

KUPFER, M. C. M. **O que toca à/a psicologia escolar**. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos** (pp.55-65). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

MACHADO, A. M. **Relato de uma intervenção na escola pública**. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos** (pp.93-106). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

MALUF, M. R. **O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão**. In Z. A. P. Del Prette (Org.), **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras** (pp.59-71). Campinas: Alínea. 2001.

MARIANIi, M. F. M., & Alencar, E. M. L. S. **Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades**. Revista de Psicologia Escolar e Educacional, 9 (1), 27-36. 2005.

MARINHO-ARAUJO, C. M. **A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados**. In H. R. Campos (Org.), **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.17-48). Campinas: Alínea. 2007.

MARINHO-ARAUJO, C. M., & Almeida, S. F. C**. Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea.2005.

MARINHO-ARAUJO, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2007). **Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada.** In H. R. Campos (Org.), **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.49-67). Campinas: Alínea. 2007.

MARTINEZ, A. M. **La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: um análisis crítico a partir del campo de la creatividad**. In Z. A. P. Del Prette (Org.), **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras** (pp.87-112). Campinas: Alínea. 2001.

MARTINEZ, A. M**. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.105-124). Campinas: Alínea. 2006

MARTINEZ, A. M. **O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação**. In H. R. Campos (Org.), **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.109-133). Campinas: Alínea. 2007

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira**. São Paulo: Pedagógica e Universitária. 1990

MATOS, D. R., & Fleith, D. S. **Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais**. Revista de Psicologia Escolar e Educacional, 10 (1), 109-120. 2006

MIRA, M. H. N., Tardin, R. M. M., & Pedroza, E. M. **Alternativas de atuação da psicologia escolar junto à terceira idade**. In A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas** (pp.95-114). Campinas: Alínea. 2005

NEVES, M. M. B. J. **Por uma psicologia escolar inclusiva**. In A. M. Machado, A. J. V. Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Rannã & E. Abenhaim (Orgs.), **Educação inclusiva: direitos humanos na escola** (pp.107- 123). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005

NEVES, M. M. B. J. **Formação inicial em psicologia escolar**. In H. R. Campos (Org.), **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.49-67). Campinas: Editora Alínea. 2007

NEVES, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. **A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.83-103). Campinas: Alínea. 2006

NOVAES, M. H. **Modelos interpretativos da criatividade e alternativas de atuação psicossocioeducativa**. In Z. A. P. Del Prette (Org.), **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras** (pp.75-86). Campinas: Editora Alínea. 2001

NOVAES, M. H. **A convivência em novos espaços e tempos educativos**. In R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia escolar: LDB e educação hoje** (pp.91-102). Campinas: Alínea. 2002

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo.1999.

PFROMM Netto, S. **As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar**. In S. M. Wechsler (Org.), **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática** (pp.21-38). Campinas: Alínea. 2001

ROSSI, T. M. F., & Paixão, D. L. L. **Significações sobre a atuação do psicólogo escolar**. In S. F. C. Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (pp.147-166). Campinas: Alínea. 2006

SAYÃO, Y. & Guarido, R. L. **Intervenção psicológica em creche/pré-escola.** In A. M. & M. P. R. Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos** (pp.83-91). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004

A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas** (pp.199-230). Campinas: Alínea.

SERPA, M. N. F., & Santos, A. A. A. **. A atuação no ensino superior: um novo campo para psicólogo escolar**. Revista de Psicologia Escolar e Educacional, 2001, 37-36.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo**. In A. M. & Machado P. R. Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos** (pp.17-37). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004

EDUCAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Sheila Oliveira Guimarães

Resumo

A educação social configura-se como campo pedagógico e sociopolítico cuja finalidade é promover inclusão, participação e emancipação de sujeitos em contextos de vulnerabilidade. Este artigo apresenta fundamentos teóricos, descreve espaços e metodologias de atuação, propõe um projeto-modelo aplicável em comunidades, além de discutir os desafios, as perspectivas, tendências, políticas públicas, inovação tecnológica e formação continuada da área. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, analítico e propositivo, orientado por referenciais da pedagogia social, da educação popular e das políticas públicas de assistência. Conclui-se que a educação social é prática indispensável para a promoção da cidadania, do protagonismo comunitário e da justiça social.

Palavras-chave: Educação Social. Inclusão. Cidadania. Políticas públicas.

1. Introdução

A educação social amplia significativamente a concepção tradicional de educação, ao deslocar seu foco do ambiente escolar formal para múltiplos contextos sociais e comunitários, como associações, serviços de assistência social, espaços culturais, instituições de acolhimento e áreas de convivência urbana. Em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, a educação social assume papel estratégico na promoção de direitos, na prevenção da exclusão e na construção de vínculos comunitários sólidos. Funciona também como espaço de resistência e transformação social, favorecendo práticas que valorizam trajetórias individuais e coletivas. A abordagem da educação social enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais, a participação ativa da comunidade, a valorização da cultura local, o acesso a oportunidades educacionais e a promoção de cidadania participativa, contribuindo para a democratização do saber e a construção de sociedades mais justas.

2. Fundamentos teóricos e revisão de literatura

A educação social sustenta-se em tradições teóricas que interagem e se complementam. A pedagogia social europeia foca na intervenção educativa fora da escola, priorizando articulação comunitária e inclusão de sujeitos em risco (TRILLA, 2008). A educação popular latino-americana, inspirada em Paulo Freire (1996), propõe a conscientização crítica e emancipação por meio do diálogo e da prática reflexiva, estimulando participação coletiva e protagonismo dos educandos. No Brasil, políticas públicas de assistência social reconhecem a educação social como prática essencial para promoção de direitos, proteção social e oportunidades equitativas (BRASIL, 2004). Conforme Caliman (2010),

o sucesso depende da articulação entre saberes formais e saberes locais, valorizando o conhecimento contextual e culturalmente sensível. Pesquisas recentes indicam que a efetividade das ações aumenta quando a comunidade participa ativamente, a avaliação é contínua e os projetos respondem às demandas específicas do território. Autores contemporâneos, como Costa (2006) e Dayrell (2002), reforçam a importância da interdisciplinaridade, inovação pedagógica e envolvimento institucional coordenado para maximizar impactos sociais.

3. Princípios orientadores da prática

A atuação da educação social fundamenta-se em princípios éticos e pedagógicos: participação e protagonismo dos sujeitos; contextualização das ações, respeitando a realidade local; intersetorialidade, articulando diferentes políticas públicas; sustentabilidade e continuidade das práticas; avaliação reflexiva dos processos e resultados; inclusão de metodologias inovadoras e adaptativas, capazes de atender à diversidade cultural e social das comunidades; valorização da aprendizagem colaborativa e das competências socioemocionais.

4. Espaços e metodologias de atuação

A educação social ocorre em diferentes ambientes: comunidades e territórios populares; serviços de assistência social e acolhimento institucional; espaços culturais e artísticos; projetos socioeducativos em meio aberto. As metodologias incluem rodas de conversa, oficinas criativas, atividades artísticas, formação profissional, mediação de conflitos e ações de inclusão digital. A implementação de metodologias participativas, como o ensino baseado em projetos, estimula o aprendizado ativo e o desenvolvimento de competências práticas, fortalecendo a relação entre teoria e prática.

5. Projeto-modelo: “Comunidades em Ação”

Objetivo geral: promover inclusão social e fortalecimento de capacidades em comunidade de alta vulnerabilidade. Público-alvo: jovens de 13 a 24 anos. Eixos de intervenção: fortalecimento socioemocional, formação produtiva, cultura e memória, apoio educativo e inclusão digital. Metodologia: diagnóstico participativo, criação de comissões locais, oficinas comunitárias, atividades culturais e esportivas, mentoring de jovens e rodas mensais de avaliação. O projeto prevê também acompanhamento familiar e integração com escolas e órgãos públicos, garantindo acesso a direitos e oportunidades de desenvolvimento integral.

6. Indicadores de monitoramento e avaliação

Indicadores quantitativos: frequência dos participantes, taxa de conclusão de atividades, inserção no mercado de trabalho, redução de evasão escolar; indicadores qualitativos: depoimentos de beneficiários, observações de educadores, avaliações pré e pós-intervenção. A avaliação contínua permite ajustes nas práticas, garantindo efetividade e sustentabilidade.

7. Formação e perfil do educador social

O educador social deve apresentar competências: formação teórica sólida e experiência prática; habilidades de facilitação de grupos e mediação de conflitos; capacidade de planejamento e avaliação; postura ética e compromisso com direitos humanos. Além disso, deve ser sensível às necessidades culturais e emocionais dos participantes, atuando como facilitador, agente de transformação social e articulador de redes de apoio. Programas de formação continuada e oficinas de capacitação são fundamentais para atualização constante de metodologias e práticas pedagógicas.

8. Desafios institucionais e recomendações

Desafios incluem: falta de regulamentação profissional; financiamento instável; fragilidade na integração intersetorial; carência de políticas de avaliação e pesquisa; baixa participação comunitária. Recomenda-se fortalecer redes de colaboração entre sociedade civil, instituições de ensino e órgãos públicos para ampliar alcance e impacto. É essencial também fomentar estratégias de advocacy e engajamento político, visando reconhecimento e valorização da educação social.

9. Ética e proteção de públicos vulneráveis

Exige princípios éticos: confidencialidade; consentimento informado; proteção integral de crianças e adolescentes; protocolos de segurança; práticas inclusivas respeitando diversidade de gênero, cultura, religião e condição socioeconômica.

10. Perspectivas e contribuições

A educação social tem potencial para transformar territórios, fortalecer vínculos comunitários e promover cidadania ativa. Favorece desenvolvimento de competências individuais e coletivas, reduz desigualdades, amplia acesso a direitos e oportunidades educacionais. A integração entre teoria, prática e pesquisa permite construção de soluções inovadoras e contextualizadas, consolidando a educação social como instrumento de transformação social. Tendências atuais incluem uso de tecnologias educacionais, metodologias híbridas, interdisciplinaridade e colaboração internacional, ampliando alcance, qualidade e sustentabilidade das ações. A inovação tecnológica, como plataformas digitais de aprendizado, aplicativos de gestão de projetos e ferramentas de acompanhamento de desempenho, é cada vez mais relevante para potencializar resultados e engajar participantes.

11. Experiências práticas e casos de sucesso

Projetos no Brasil mostram impactos positivos em comunidades vulneráveis. Oficinas culturais estimulam protagonismo juvenil e preservação da memória local; inclusão digital melhora habilidades escolares, acesso à informação e oportunidades profissionais; mediação de conflitos promove habilidades socioemocionais e reduz violência comunitária. A articulação entre escolas,

ONGs e serviços públicos aumenta eficácia e permite acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos participantes. Experiências internacionais (como projetos na Espanha e Portugal) oferecem modelos replicáveis, enfatizando metodologias participativas, integração entre políticas públicas e ação comunitária, e utilização de tecnologias educacionais.

12. Estratégias pedagógicas e metodológicas

Metodologias participativas valorizam conhecimento prévio dos sujeitos e aprendizado ativo: aprendizagem baseada em projetos; rodas de diálogo; oficinas criativas e culturais; mentoria; avaliação contínua; integração com práticas esportivas, artísticas e tecnológicas. Estratégias inovadoras incluem plataformas digitais, aprendizado colaborativo, programas intergeracionais e integração de metodologias STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) para ampliar competências dos participantes.

13. Integração com políticas públicas e sociedade civil

A educação social alcança melhores resultados quando articulada a políticas públicas, programas governamentais e ações da sociedade civil. Parcerias viabilizam recursos, ampliam cobertura e fortalecem redes de apoio, garantindo continuidade das ações. Participação comunitária no planejamento e execução dos projetos fortalece pertencimento e empoderamento. A análise crítica de políticas públicas e incentivos sociais permite identificar lacunas e propor estratégias de melhoria contínua.

14. Reflexões sobre desafios e perspectivas futuras

A educação social ainda enfrenta desafios: precariedade de recursos, ausência de regulamentação, resistência institucional e desigualdade de oportunidades. O fortalecimento depende de políticas públicas robustas, formação continuada de educadores, inovação metodológica e avaliação sistemática. Integração entre pesquisa acadêmica e prática comunitária permite criação de modelos replicáveis, aumentando impacto social e promovendo transformação de territórios. Tendências futuras incluem maior utilização de tecnologias educacionais, metodologias interdisciplinares, articulação internacional de projetos, programas de capacitação contínua e expansão de redes colaborativas.

15. Formação continuada e inovação tecnológica

A formação continuada de educadores sociais é essencial para atualização em práticas pedagógicas, políticas públicas, mediação de conflitos e uso de tecnologias digitais. Cursos, workshops, seminários e certificações contribuem para capacitar profissionais, garantindo melhor desempenho, eficiência e inovação nas intervenções sociais. Ferramentas tecnológicas, como plataformas educacionais, aplicativos de monitoramento, realidade aumentada e recursos multimídia, possibilitam maior interatividade, personalização do aprendizado e acompanhamento detalhado do desenvolvimento dos participantes. A integração de tecnologia e metodologias participativas fortalece

a aprendizagem colaborativa, estimula criatividade e promove a inclusão digital, preparando jovens e adultos para demandas sociais e profissionais contemporâneas.

16. Considerações finais

A educação social, ao articular práticas pedagógicas, culturais, socioocupacionais e tecnológicas, constitui um instrumento estratégico para inclusão, justiça social e empoderamento comunitário. Sua consolidação exige políticas públicas consistentes, investimentos em formação profissional, metodologias de avaliação contínua e incorporação de inovações pedagógicas.

Abordagens participativas, colaborativas e culturalmente sensíveis fortalecem o protagonismo de indivíduos e comunidades, promovendo cidadania ativa e engajamento social. Projetos bem estruturados possibilitam o desenvolvimento de competências socioemocionais, inclusão digital e acesso a oportunidades educacionais e profissionais, contribuindo para a redução das desigualdades e para a transformação de territórios.

A sustentabilidade das ações depende da articulação entre instituições públicas, organizações da sociedade civil e comunidades, garantindo continuidade e monitoramento dos impactos. A incorporação de tecnologias educativas e metodologias inovadoras amplia o alcance das iniciativas e potencializa a aprendizagem, tornando a educação social adaptável às demandas contemporâneas.

Além disso, a educação social funciona como espaço de pesquisa e reflexão crítica, permitindo que experiências locais inspirem práticas replicáveis em outros contextos. A consolidação desse campo exige compromisso com avaliação contínua, capacitação constante dos educadores e investimento em políticas públicas que valorizem a educação social como componente essencial da promoção da justiça social e da cidadania.

Em suma, a educação social não apenas complementa a educação formal, mas também atua como catalisadora de transformação social, fortalecendo vínculos comunitários, promovendo a inclusão e preparando indivíduos e grupos para participarem de forma ativa e consciente na construção de sociedades mais justas, democráticas e solidárias.

Referências

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social. Brasília: MDS, 2004.
CALIMAN, Geraldo. Educação Social: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Educação Social e a construção da cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
DAYRELL, Juarez. Educação e cultura: experiências de educação social no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
TRILLA, Jaume. A educação não formal. Porto Alegre: Artmed, 2008.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pedro Fábio Pereira da Silva

RESUMO

Este trabalho aborda a importância das práticas lúdicas na alfabetização, destacando o papel do brincar como instrumento pedagógico essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A pesquisa discute como o lúdico contribui para a construção do conhecimento, favorecendo o interesse e a participação ativa dos alunos. A fundamentação teórica se baseia em autores como Piaget, Vygotsky, Kishimoto e Freire, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o uso de práticas significativas no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que o brincar é um caminho eficaz para a alfabetização, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo.

Palavras-chave: ludicidade; alfabetização; educação infantil; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos momentos mais significativos na vida escolar da criança, pois marca a transição entre o universo da oralidade e o domínio da linguagem escrita. O processo de alfabetizar requer sensibilidade, criatividade e metodologias que respeitem o ritmo individual de cada aluno. Nesse contexto, as práticas lúdicas surgem como ferramentas essenciais para facilitar o aprendizado, promovendo o desenvolvimento integral do educando.

Historicamente, o brincar sempre fez parte da infância, mas nem sempre foi reconhecido como parte integrante do processo educativo. Com os estudos de autores como Piaget (1978) e Vygotsky (1998), o jogo passou a ser visto como uma forma de construção do conhecimento, capaz de estimular a curiosidade e o pensamento simbólico. Para Piaget, o jogo é uma atividade que reflete o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, enquanto Vygotsky o interpreta como uma forma de aprendizagem mediada pela interação social.

Freire (1996) contribui com sua visão humanista da educação, defendendo que o ensino deve partir da realidade do aluno e ser um ato de liberdade. Nessa perspectiva, o lúdico se torna uma ponte entre o conhecimento formal e as experiências vividas, permitindo que o aluno participe ativamente do processo de construção do saber.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância das práticas lúdicas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, propondo que o brincar seja uma das principais formas de aprendizagem. De acordo com o documento, a ludicidade contribui para o desenvolvimento das competências gerais, como o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e o trabalho em equipe.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância das práticas lúdicas no processo de alfabetização, compreendendo de que forma o brincar pode potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita. O estudo justifica-se pela necessidade de repensar as metodologias tradicionais, oferecendo ao aluno um ambiente educativo mais dinâmico, prazeroso e significativo.

A metodologia utilizada baseia-se em uma abordagem qualitativa e descritiva, com revisão bibliográfica em autores consagrados da área da educação. O trabalho está estruturado em quatro capítulos: o primeiro apresenta a fundamentação teórica sobre o brincar e o desenvolvimento infantil; o segundo discute o papel do lúdico no processo de alfabetização; o terceiro analisa práticas pedagógicas e metodologias aplicadas em sala de aula; e o quarto traz as considerações finais e reflexões sobre a importância do tema para a prática docente.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização é um processo complexo que envolve o desenvolvimento de múltiplas habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. Diversos autores contribuíram para a compreensão desse fenômeno, destacando a importância do brincar e da ludicidade no processo educativo. Entre eles, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Kishimoto oferecem fundamentos teóricos que embasam práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança.

Piaget (1978) afirma que o conhecimento é construído ativamente pela criança, por meio da interação com o meio e das experiências vividas. Para o autor, o jogo é uma forma de assimilação da realidade, permitindo à criança organizar e compreender o mundo ao seu redor. O brincar, nesse sentido, não é apenas uma atividade recreativa, mas um processo que estimula o raciocínio lógico e o desenvolvimento das estruturas mentais.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação do adulto. O autor introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa o espaço entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que ela é capaz de realizar com a ajuda de um mediador. Nesse contexto, o brincar assume um papel essencial, pois cria situações imaginárias em que a criança pode atuar em níveis mais avançados de desenvolvimento cognitivo e emocional.

A perspectiva de Vygotsky destaca o papel do professor como mediador do conhecimento, favorecendo um ambiente de aprendizagem colaborativo, em que o aluno constrói saberes de maneira significativa. O lúdico, portanto, não deve ser visto como uma atividade isolada, mas como uma estratégia que integra a dimensão afetiva e cognitiva do processo educativo.

Freire (1996), por sua vez, enfatiza a necessidade de uma educação libertadora, que promova a autonomia e o pensamento crítico. Para o autor, a

aprendizagem ocorre quando o educando é reconhecido como sujeito ativo no processo, capaz de questionar, refletir e transformar a realidade. A ludicidade, sob essa ótica, favorece o diálogo e a participação, estimulando o prazer de aprender e o engajamento nas atividades escolares.

Kishimoto (2011) complementa essa visão ao afirmar que o brincar na escola deve ser entendido como uma prática pedagógica estruturada, capaz de promover aprendizagens significativas. Segundo a autora, o jogo é uma linguagem simbólica que possibilita à criança expressar-se, experimentar papéis sociais e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essas concepções ao estabelecer que a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem valorizar o brincar como eixo estruturante do trabalho pedagógico. A BNCC propõe que o lúdico seja um meio de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento das competências gerais, entre elas o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação.

De acordo com o documento, as práticas lúdicas proporcionam às crianças a oportunidade de explorar, imaginar, criar e aprender de forma prazerosa. Dessa maneira, a ludicidade é reconhecida como uma estratégia metodológica que contribui para o desenvolvimento integral e para a consolidação das aprendizagens básicas de leitura e escrita.

Portanto, a fundamentação teórica aqui apresentada evidencia que o brincar, longe de ser uma simples atividade recreativa, constitui-se como um instrumento pedagógico poderoso para o processo de alfabetização. Ao integrar o lúdico ao cotidiano escolar, o professor estimula a curiosidade, a criatividade e o protagonismo dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender de que forma as práticas lúdicas contribuem para o processo de alfabetização de crianças na

Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado em uma escola pública localizada na cidade de São Paulo, no ano letivo de 2017.

A abordagem escolhida foi qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, conforme defendido por Bogdan e Biklen (1994), que apontam a importância de compreender os fenômenos educativos em seu contexto natural. Assim, buscou-se observar e analisar o cotidiano da sala de aula, as práticas docentes e as interações entre as crianças durante atividades lúdicas.

A amostra foi composta por 20 alunos, com idades entre 5 e 7 anos, e duas professoras responsáveis pelas turmas de alfabetização. As atividades foram planejadas com base na BNCC (BRASIL, 2017), contemplando o eixo de Linguagens e o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados incluíram observação participante, registros fotográficos e entrevistas semiestruturadas com as professoras. Todas as etapas respeitaram os princípios éticos da pesquisa educacional, garantindo o anonimato e a integridade dos participantes.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos apontaram que o uso de práticas lúdicas favorece significativamente o processo de alfabetização, principalmente no desenvolvimento da consciência fonológica, da coordenação motora fina e da socialização entre os alunos.

Durante as observações, constatou-se que as crianças demonstravam maior engajamento e interesse quando as atividades envolviam jogos, músicas, dramatizações e contação de histórias. Essa constatação dialoga com as ideias de Kishimoto (2011), que destaca o brincar como mediador do aprendizado e do desenvolvimento cognitivo.

A professora participante relatou que as atividades lúdicas facilitaram o reconhecimento das letras e sílabas, bem como a formação de palavras

simples. As crianças passaram a utilizar os conhecimentos adquiridos nas brincadeiras em outras situações pedagógicas, demonstrando avanços na leitura e na escrita.

Além disso, observou-se que o ambiente escolar tornou-se mais acolhedor e participativo, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre alunos e professores. Freire (1996) enfatiza que o aprendizado só se concretiza em um ambiente de diálogo e confiança, e o lúdico favorece justamente essa aproximação.

Portanto, os resultados reforçam a importância de integrar o brincar às práticas pedagógicas cotidianas, não apenas como estratégia de motivação, mas como eixo estruturante do processo de alfabetização e da formação integral da criança.

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO

A partir da análise desenvolvida neste trabalho, conclui-se que as práticas lúdicas constituem um recurso pedagógico fundamental no processo de alfabetização na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O brincar não apenas desperta o interesse e a motivação das crianças, mas também promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de maneira integrada.

Observou-se que, quando inseridas de forma planejada e estruturada, as atividades lúdicas favorecem o reconhecimento das letras, a formação de palavras, a consciência fonológica e a capacidade de compreensão textual. Além disso, contribuem para a interação social, a expressão de emoções e o desenvolvimento da criatividade, aspectos essenciais para a aprendizagem significativa.

A fundamentação teórica, baseada em autores como Piaget (1978), Vygotsky (1998), Freire (1996) e Kishimoto (2011), reforça a ideia de que o lúdico deve ser uma prática pedagógica intencional, mediada pelo professor, que considera a realidade e as necessidades do aluno. A BNCC (2017) também sustenta

essa abordagem, indicando que o brincar é uma estratégia central para a construção de conhecimentos e competências.

Portanto, a integração do lúdico nas práticas educativas representa não apenas uma metodologia de ensino, mas uma filosofia de educação que valoriza o protagonismo do aluno, a curiosidade e o prazer em aprender. Sugere-se que as escolas invistam em capacitação docente e em planejamento de atividades que estimulem o brincar de forma pedagógica, garantindo que a alfabetização seja efetiva, significativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo e brinquedo na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O SILENCIAMENTO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS AFRICANOS

Denise Moreira Batista Neves

RESUMO

O silenciamento sobre a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira é um reflexo de um processo histórico de negação e invisibilização das culturas negras. Desde o período colonial, a história oficial privilegiou narrativas eurocêntricas, omitindo o papel fundamental que os africanos e seus descendentes desempenharam na construção econômica, social, cultural e religiosa do Brasil. Esse apagamento histórico não apenas distorce a memória coletiva, mas também reforça estereótipos e o racismo estrutural ainda presentes na sociedade. A educação, nesse contexto, assume papel central na desconstrução dessas desigualdades, pois é por meio dela que se pode promover o reconhecimento e a valorização da herança africana. A implementação de uma educação antirracista e o cumprimento da Lei 10.639/03 são caminhos essenciais para resgatar e dar visibilidade às vozes e saberes silenciados. Valorizar as contribuições africanas é reconhecer a verdadeira pluralidade do Brasil e fortalecer uma identidade nacional mais justa, inclusiva e consciente de sua diversidade.

Palavras-chave: Povos Africanos; Educação; Memória.

INTRODUÇÃO

O silenciamento sobre a contribuição dos povos africanos na formação do Brasil é uma das expressões mais marcantes do racismo estrutural que ainda persiste em nossa sociedade. Desde o período colonial, a presença africana foi reduzida à condição de escravizado, apagando-se deliberadamente suas histórias, saberes, línguas, crenças e formas de organização social. Essa omissão produziu uma narrativa histórica incompleta, que exalta o protagonismo europeu e minimiza o papel essencial dos povos africanos na construção econômica, cultural e social do país. O resultado desse processo é

uma educação que, por muito tempo, reproduziu o silêncio e o preconceito, negando às novas gerações o direito de conhecer a verdadeira riqueza de suas origens.

Com a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, surgiu a possibilidade de romper com esse ciclo de invisibilidade. Essa lei representa um marco na luta por uma educação mais justa e plural, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial que compõe a identidade brasileira. No entanto, sua efetiva aplicação ainda enfrenta desafios, que vão desde a falta de formação adequada dos professores até a escassez de materiais pedagógicos que contemplem a temática afro-brasileira de forma crítica e respeitosa.

Discutir o silenciamento sobre a contribuição dos povos africanos é, portanto, refletir sobre as estruturas de poder que moldaram a história do Brasil e continuam a influenciar as relações sociais atuais. Trata-se de um convite para reescrever nossa memória coletiva, substituindo o apagamento pela valorização e o preconceito pela compreensão. A escola, como espaço de formação de cidadãos, tem papel central nesse processo, pois é nela que se constrói a consciência crítica, o respeito e o reconhecimento do outro.

Ao dar visibilidade às contribuições africanas — que vão desde a agricultura e culinária até a religião, música e literatura —, a educação se torna um instrumento de emancipação e de reconstrução identitária. A valorização dessas heranças não apenas corrige distorções históricas, mas também fortalece o sentimento de pertencimento e autoestima das crianças e jovens negros. Esse reconhecimento é fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária, em que todas as vozes tenham espaço e sejam ouvidas com respeito.

Portanto, refletir sobre o silenciamento das contribuições dos povos africanos é mais do que uma questão histórica: é um ato político e ético. É olhar para o passado com responsabilidade e para o futuro com compromisso, entendendo que o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial devem começar desde a escola, com uma educação que celebre a diversidade e reconheça a importância de todos os povos que formam o Brasil.

DESENVOLVIMENTO

O silenciamento sobre a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira está profundamente enraizado na forma como a história foi escrita e ensinada ao longo dos séculos. Desde os primeiros registros da colonização, o olhar eurocêntrico privilegiou as narrativas dos colonizadores e marginalizou as histórias dos povos escravizados, reduzindo-os a números, mercadorias e força de trabalho. No entanto, os africanos trazidos à força para o Brasil não foram apenas vítimas de um sistema cruel e desumano: foram também agentes fundamentais na construção da economia, da cultura e da identidade nacional. Cada grupo étnico africano trouxe consigo saberes, técnicas, crenças e valores que influenciaram profundamente diversos aspectos da vida brasileira, mas esses legados foram sistematicamente negados e esquecidos pela história oficial.

Os africanos tiveram papel essencial em atividades econômicas como a agricultura, a mineração, a pecuária e a construção civil. Foram eles que, com seu conhecimento das terras, do clima e das técnicas agrícolas, ajudaram a desenvolver o cultivo de produtos fundamentais para a economia colonial, como o açúcar, o café e o algodão. Além disso, contribuíram com saberes herdados de suas culturas de origem, que se mantiveram vivos mesmo diante da opressão. A culinária brasileira, por exemplo, carrega traços profundos da presença africana, seja no uso de temperos, na preparação de alimentos ou nos modos de cozinhar. A feijoada, o acarajé, o vatapá e tantas outras receitas são expressões dessa herança, que sobreviveu e se transformou em símbolo da identidade nacional.

No campo religioso, a contribuição dos povos africanos é igualmente marcante. As religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, preservaram não apenas rituais e divindades, mas também uma filosofia de vida baseada no respeito à natureza, na ancestralidade e na coletividade. Durante séculos, essas crenças foram perseguidas e demonizadas, obrigadas a se esconder sob disfarces católicos para poderem existir. Ainda assim, resistiram, e hoje são parte fundamental da cultura brasileira, influenciando inclusive festas populares, músicas e manifestações artísticas. O sincretismo religioso, tão presente na sociedade brasileira, é um exemplo vivo da

capacidade de resistência e de adaptação dos povos africanos diante da opressão.

A música, a dança e as expressões artísticas também são legados imensuráveis deixados pelos africanos. O samba, o maracatu, o jongo e a capoeira nasceram de tradições africanas que se reinventaram no Brasil como formas de resistência cultural e expressão de liberdade. Por muito tempo, essas manifestações foram marginalizadas e associadas ao crime ou à desordem, mas hoje são reconhecidas como patrimônios culturais que representam a alma do povo brasileiro. Ainda assim, é necessário compreender que o reconhecimento tardio dessas expressões não elimina séculos de silenciamento e exclusão. O que se busca atualmente é dar voz e visibilidade a essas culturas em espaços formais de saber, como a escola, garantindo que as novas gerações compreendam a verdadeira origem de nossa diversidade.

A educação tem papel essencial nesse processo de reconstrução da memória histórica. Durante muito tempo, o currículo escolar brasileiro reproduziu um modelo de ensino eurocêntrico, que apresentava a África como um continente atrasado e sem história antes da colonização. Essa visão distorcida consolidou estereótipos raciais e sustentou a ideia de inferioridade dos povos negros. A implementação da Lei 10.639/03 representou um avanço significativo ao determinar que a história e cultura afro-brasileira e africana fossem incluídas no currículo da educação básica. Entretanto, mais do que cumprir uma exigência legal, é preciso transformar a prática pedagógica e repensar o modo como a história é contada, valorizando os sujeitos historicamente marginalizados.

A formação de professores é um ponto-chave para o sucesso dessa transformação. Muitos educadores ainda se sentem despreparados para abordar a temática racial em sala de aula, seja por falta de conhecimento, seja pelo medo de tratar de um tema considerado sensível. Por isso, é fundamental investir em políticas públicas de formação continuada, que possibilitem aos docentes compreenderem as origens do racismo, reconhecer as contribuições africanas e desenvolver práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade. Uma educação antirracista exige mais do que boas intenções: requer conhecimento, sensibilidade e compromisso ético com a

verdade histórica.

Outro aspecto importante é a representatividade nos materiais didáticos. Por muito tempo, os livros escolares mostraram apenas figuras brancas como protagonistas da história, enquanto as pessoas negras apareciam em papéis secundários ou estereotipados. Corrigir essa distorção é fundamental para que todas as crianças possam se reconhecer nos conteúdos que estudam. Ver-se representado de forma positiva é um direito e um fator essencial para o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertencimento. Quando a criança negra aprende que seus ancestrais foram reis, rainhas, guerreiros, cientistas e artistas, ela passa a se ver como parte de uma história rica e digna. O silenciamento sobre as contribuições africanas não afeta apenas os negros, mas toda a sociedade, pois impede que o Brasil reconheça sua própria diversidade. A negação do passado escravista e da herança africana gera uma falsa ideia de homogeneidade cultural, quando na verdade o país é resultado de múltiplas influências. Valorizar as raízes africanas é reconhecer que a identidade brasileira foi construída por mãos diversas e que a força e a criatividade do povo africano estão presentes em cada aspecto de nossa vida cotidiana. Desde as expressões linguísticas até as práticas religiosas e artísticas, a presença africana
é um pilar da cultura nacional.

Contudo, romper com o silenciamento não é um processo simples. Exige mudanças profundas nas estruturas de poder, nos currículos escolares, na formação dos profissionais da educação e, principalmente, nas mentalidades. É preciso compreender que o racismo não é apenas uma questão individual, mas estrutural, reproduzida por instituições, leis, tradições e práticas sociais. A escola, como espaço de socialização e construção do conhecimento, tem responsabilidade em enfrentar esse sistema. Ao promover debates sobre a história e cultura africana, a educação contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e empáticos.

As práticas pedagógicas voltadas à valorização das culturas africanas devem ser permanentes e integradas ao cotidiano escolar, e não restritas a datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra. Trabalhar essa temática exige sensibilidade e planejamento, de modo que as crianças e jovens compreendam que o respeito às diferenças é um valor que se constrói

diariamente. O diálogo, as artes, as narrativas orais, as músicas e as histórias tradicionais africanas são recursos valiosos para despertar o interesse e o respeito pela diversidade.

Portanto, discutir o silenciamento sobre a contribuição dos povos africanos é também questionar as desigualdades que persistem na sociedade atual. É reconhecer que o apagamento histórico se reflete nas oportunidades desiguais de acesso à educação, ao emprego e à representação social. Valorizar a história dos povos africanos é uma forma de reparação simbólica e cultural, que contribui para o fortalecimento da identidade negra e para a construção de um país mais justo e plural.

Romper o silêncio é um ato de resistência. É trazer à luz vozes que foram abafadas por séculos e reconhecer que a verdadeira história do Brasil não pode ser contada sem os africanos. Cada canto, cada ritmo, cada palavra de origem africana presente em nosso idioma é prova viva de que essa herança resiste, se transforma e segue moldando o Brasil contemporâneo. Cabe à educação dar continuidade a essa resistência, fazendo do conhecimento um instrumento de liberdade e igualdade.

Assim, a luta contra o silenciamento das contribuições africanas é, ao mesmo tempo, uma luta pela memória, pela dignidade e pela verdade histórica. É um movimento que ultrapassa as salas de aula e alcança toda a sociedade, convocando cada um a reconhecer e celebrar a presença africana como parte essencial de nossa identidade nacional. A valorização dessas contribuições não é apenas um gesto de reconhecimento, mas um compromisso com o futuro — um futuro em que todas as vozes sejam ouvidas, respeitadas e celebradas.

O silenciamento sobre a contribuição dos povos africanos não é um simples esquecimento histórico, mas um processo intencional de apagamento que começou ainda durante a colonização e se perpetuo ao longo dos séculos por meio da educação, da historiografia oficial e de práticas sociais que valorizaram apenas a perspectiva europeia. Esse apagamento estruturou uma narrativa que relegou os africanos e seus descendentes a papéis secundários, muitas vezes apenas como mão de obra ou símbolos de marginalidade, invisibilizando suas conquistas, saberes e contribuições culturais. Tal silenciamento não afetou apenas a população negra, mas toda a sociedade,

pois impediu que o Brasil reconhecesse sua própria diversidade e a riqueza de sua formação histórica. Ao compreender a história brasileira sem a presença africana, gera-se uma percepção distorcida de identidade nacional, na qual a pluralidade cultural é negada e os valores de solidariedade, criatividade e resistência transmitidos pelos africanos permanecem invisíveis.

A educação desempenha papel central no enfrentamento desse silenciamento. Durante décadas, as escolas reproduziram um currículo eurocêntrico, que apresentava a história da África e a contribuição de seus povos de forma superficial ou negativa. Essa abordagem consolidou estereótipos e reforçou a ideia de que os africanos e seus descendentes tinham pouca ou nenhuma participação na construção do Brasil. A Lei 10.639/03 surgiu como um marco na tentativa de corrigir essas distorções, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, sua implementação efetiva ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de materiais didáticos adequados, a formação insuficiente de professores e o preconceito institucionalizado em alguns espaços escolares.

A contribuição africana é vasta e se manifesta em múltiplas dimensões da sociedade brasileira. Na economia, os africanos introduziram técnicas agrícolas adaptadas ao território brasileiro, desenvolveram sistemas de cultivo e participaram ativamente na produção de açúcar, café, algodão e outros produtos que sustentaram a economia colonial. Suas práticas agrícolas, muitas vezes oriundas de saberes ancestrais, influenciaram a forma como a terra foi explorada e gerida. Na música e na dança, os africanos trouxeram ritmos, instrumentos e formas de expressão que deram origem a manifestações culturais reconhecidas mundialmente, como o samba, o maracatu, o jongo e a capoeira. Essas expressões não são apenas artísticas, mas também formas de resistência, preservação da memória e afirmação de identidade.

A religiosidade africana também deixou marcas profundas na cultura brasileira. Práticas e crenças de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, sobreviveram à repressão e ao sincretismo imposto pelo período colonial, mantendo viva a conexão com a ancestralidade e os valores de coletividade, respeito e harmonia com a natureza. Mesmo quando perseguidas e estigmatizadas, essas tradições continuaram a ser transmitidas

de geração em geração, revelando a capacidade de resistência cultural dos povos africanos. A incorporação de elementos africanos na religiosidade, na música, na culinária e nas artes visuais contribuiu para formar a identidade brasileira contemporânea, embora essa influência tenha sido historicamente negligenciada e minimizada nas narrativas oficiais.

O processo de silenciamento também impacta a autoestima e a identidade das crianças negras. Quando o currículo escolar não apresenta histórias, personagens ou referências culturais negras de forma positiva, essas crianças crescem internalizando sentimentos de inferioridade e marginalização. Ao mesmo tempo, crianças brancas, ao não receberem educação sobre diversidade e igualdade racial, podem reproduzir preconceitos e atitudes discriminatórias. Por isso, é fundamental que o trabalho pedagógico na Educação Infantil seja planejado de forma intencional, promovendo representatividade, valorizando a diversidade e proporcionando experiências significativas de reconhecimento cultural.

A formação docente é um dos pilares para a construção de uma prática antirracista e para o enfrentamento do silenciamento histórico. Muitos professores chegam às salas de aula sem preparo suficiente para lidar com a temática racial, seja por lacunas na formação inicial ou por falta de atualização continuada. Investir em cursos, oficinas e materiais de apoio é essencial para capacitar os educadores a abordar de forma crítica e sensível a história e a cultura afro-brasileira. O professor deve ser capaz de identificar práticas discriminatórias, questionar estereótipos e propor atividades que promovam reflexão, empatia e valorização da diversidade. Essa atuação não é apenas pedagógica, mas também ética e política, pois contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

A inclusão de conteúdos sobre a contribuição africana deve ser transversal ao currículo, e não limitada a datas comemorativas ou atividades isoladas. É preciso integrar histórias, músicas, danças, culinária, artes visuais e experiências cotidianas que permitam às crianças compreenderem a diversidade cultural de forma concreta e envolvente. Contação de histórias com protagonistas negros, jogos tradicionais de matriz africana, músicas e danças típicas são exemplos de estratégias que tornam o aprendizado significativo e estimulam o reconhecimento da riqueza cultural africana. Essa

abordagem contribui para a construção de uma identidade positiva e fortalece o senso de pertencimento, tanto das crianças negras quanto daquelas de outras origens.

O ambiente escolar, como espaço de socialização, deve refletir o compromisso com a diversidade e a valorização das culturas africanas. Isso inclui a escolha de livros, brinquedos, imagens e materiais pedagógicos que representem todas as etnias de maneira digna e positiva. Ambientes que apresentam apenas imagens e narrativas eurocêntricas reforçam o silenciamento histórico e perpetuam preconceitos. Ao contrário, escolas que promovem representatividade oferecem às crianças a oportunidade de reconhecer e valorizar suas próprias histórias e as histórias dos outros, construindo relações mais justas e igualitárias.

Além das práticas internas, a escola deve envolver as famílias e a comunidade na construção de uma educação antirracista. O diálogo com os responsáveis é essencial para que a valorização das contribuições africanas seja reforçada também no contexto familiar. Muitas vezes, preconceitos são reproduzidos de forma inconsciente em casa, e a escola tem papel de conscientização, promovendo reflexões que incentivem a construção de atitudes mais inclusivas. Projetos interativos, rodas de conversa e eventos culturais fortalecem o vínculo entre escola e comunidade e ampliam o impacto da educação antirracista.

O combate ao silenciamento histórico também passa pelo enfrentamento das estruturas de poder que sustentam o racismo institucionalizado. A escola, como instituição social, deve assumir postura ativa na desconstrução dessas práticas, garantindo que as contribuições africanas sejam reconhecidas, valorizadas e incorporadas de forma permanente. O desafio é grande, mas essencial, pois o silenciamento não é apenas uma questão do passado, ele influencia desigualdades e preconceitos presentes no cotidiano. A educação antirracista, ao dar visibilidade a essas contribuições, atua como instrumento de transformação social e de reparação simbólica.

A valorização da história e cultura africana promove também a compreensão da própria identidade brasileira em sua pluralidade. Reconhecer que o Brasil é resultado da convivência e do intercâmbio de múltiplas culturas é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua

diversidade. Esse reconhecimento fortalece a autoestima, cria senso de pertencimento e combate a discriminação, oferecendo a todas as crianças a oportunidade de se enxergar como protagonistas de uma história rica e complexa.

Romper com o silenciamento histórico é, portanto, um ato de justiça e responsabilidade social. É compreender que a contribuição africana está presente em todas as esferas da vida brasileira — na economia, na cultura, na religião, na arte e na educação — e que negar essa presença é perpetuar desigualdades. A escola tem papel estratégico nesse processo, sendo capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e empáticos, capazes de valorizar a diversidade e de lutar por igualdade.

As práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento das contribuições africanas devem ser contínuas e integradas à rotina escolar. Desde o uso de livros e brinquedos representativos até atividades de música, dança, contação de histórias e expressões artísticas, é preciso garantir experiências significativas que permitam às crianças compreender e valorizar a riqueza cultural africana. O brincar e o aprender, na Educação Infantil, tornam-se instrumentos poderosos de socialização, aprendizado e fortalecimento da autoestima, contribuindo para a construção de uma identidade positiva e inclusiva.

A educação antirracista e o enfrentamento do silenciamento histórico não beneficiam apenas a população negra, mas toda a sociedade. Ao reconhecer a diversidade e valorizar as contribuições africanas, promove-se a construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente de sua própria história. Essa transformação exige comprometimento coletivo, sensibilidade, formação continuada dos educadores e engajamento da comunidade escolar. Cada ação que visibiliza a presença africana é um passo para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa.

O silenciamento histórico sobre os povos africanos não pode mais ser tolerado. É responsabilidade da escola, dos educadores e de toda a sociedade reconhecer e celebrar essas contribuições, incorporando-as ao currículo, às práticas pedagógicas e à vida cotidiana. Ao fazê-lo, não apenas corrige-se uma injustiça histórica, mas também constrói-se uma base sólida para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e respeitosos,

capazes de valorizar a diversidade e de contribuir para uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A história brasileira, em sua complexidade, só pode ser compreendida plenamente quando as vozes silenciadas dos povos africanos são ouvidas e valorizadas. O reconhecimento de sua contribuição é um ato de reparação simbólica, uma forma de resgatar a memória e fortalecer a identidade de todas as crianças. A educação antirracista transforma o currículo em um espaço de diálogo, reflexão e valorização da diversidade, promovendo justiça, empatia e respeito desde os primeiros anos escolares.

Quando a escola se compromete com a valorização das contribuições africanas, ela cumpre seu papel social de formar cidadãos conscientes, críticos e preparados para viver em uma sociedade plural. O aprendizado sobre história, cultura e resistência africana oferece às crianças ferramentas para compreenderem o mundo e para atuarem de forma ética e solidária. O silenciamento histórico é revertido, e a memória coletiva é reconstruída com base na diversidade, na igualdade e no reconhecimento da riqueza cultural que constitui a identidade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o silenciamento das contribuições dos povos africanos evidencia que a invisibilização histórica é um dos pilares do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Desde a colonização, narrativas eurocêntricas dominaram a historiografia oficial, relegando os africanos e seus descendentes a papéis secundários e desvalorizando sua importância na formação econômica, social e cultural do Brasil. Esse apagamento histórico não só distorce a memória coletiva, como também influencia a percepção das crianças e jovens sobre suas identidades, fortalecendo estereótipos e preconceitos que podem se perpetuar ao longo da vida. Reconhecer e valorizar a contribuição africana é, portanto, um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

A educação desempenha papel central nesse processo de transformação social. Ao incluir a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, conforme determina a Lei 10.639/03, a escola assume sua responsabilidade

ética e pedagógica de corrigir distorções históricas e promover o respeito à diversidade. No entanto, para que essa lei seja efetiva, é necessário que haja formação continuada dos professores, materiais pedagógicos adequados e práticas educativas que valorizem a representatividade negra em diferentes contextos. A educação antirracista não é apenas uma questão legal, mas uma postura ética que busca formar cidadãos conscientes, empáticos e preparados para lidar com a diversidade de forma respeitosa.

O silenciamento das contribuições africanas também impacta diretamente a autoestima e a identidade das crianças negras. Quando as escolas apresentam histórias e referências culturais que reconhecem a importância dos povos africanos, essas crianças passam a se ver como parte de uma narrativa rica e digna, fortalecendo seu senso de pertencimento. Da mesma forma, crianças de outras origens aprendem a valorizar as diferenças, desenvolvendo empatia e respeito pela diversidade. A escola, nesse sentido, é um espaço de socialização que contribui para a construção de valores democráticos e inclusivos desde a primeira infância.

Além das práticas pedagógicas, é fundamental que a comunidade escolar como um todo — incluindo famílias e gestores — esteja engajada na valorização da diversidade. O diálogo entre escola e família amplia o alcance das ações antirracistas e reforça a importância de reconhecer e celebrar a história e cultura africana. A participação da comunidade fortalece o compromisso coletivo com a educação para a igualdade e contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, onde todas as crianças se sintam valorizadas e representadas.

As contribuições africanas abrangem múltiplas dimensões da sociedade brasileira, desde a economia e a agricultura até a música, a dança, a religiosidade e a culinária. O reconhecimento desses saberes e práticas culturais é essencial para corrigir injustiças históricas e resgatar a memória de grupos que foram silenciados ao longo do tempo. Valorizar a presença africana significa também compreender que a identidade brasileira é fruto de um processo plural, resultado da interação e do intercâmbio de diferentes culturas. Esse entendimento fortalece a consciência social e contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Romper com o silenciamento histórico exige ações concretas e contínuas. Não

basta abordar a temática apenas em datas comemorativas ou atividades isoladas; é necessário integrá-la permanentemente ao currículo e às práticas pedagógicas. O professor desempenha papel fundamental nesse processo, atuando como mediador do conhecimento e incentivando o reconhecimento da diversidade cultural desde os primeiros anos escolares. Ao promover atividades que envolvam música, dança, contação de histórias e outras expressões culturais afro-brasileiras, a escola cria oportunidades para que as crianças vivenciem, compreendam e valorizem a riqueza da herança africana.

O enfrentamento do racismo estrutural e do silenciamento histórico é também um ato de justiça social. Reconhecer as contribuições africanas é uma forma de reparar, simbolicamente, séculos de marginalização e exclusão. Além disso, essa valorização promove a construção de uma identidade positiva para todos os alunos, reforçando o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento à sociedade. A educação, nesse contexto, não se limita à transmissão de conteúdos; ela se transforma em instrumento de transformação social, formando cidadãos conscientes, críticos e preparados para atuar de maneira ética e solidária.

Portanto, as considerações apresentadas neste estudo reforçam que o silenciamento das contribuições africanas é um problema histórico que exige ação contínua e consciente. A escola tem papel central na valorização da diversidade, na construção de identidade e autoestima e na formação de cidadãos capazes de reconhecer e respeitar as diferenças. A educação antirracista é, ao mesmo tempo, uma prática pedagógica, ética e política, que contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

Em suma, reconhecer e dar visibilidade às contribuições dos povos africanos é mais do que uma necessidade educacional; é um compromisso com a memória histórica, com a justiça social e com a formação de futuras gerações conscientes da riqueza cultural e da diversidade que formam o Brasil. A escola, ao assumir esse compromisso, promove o respeito, a igualdade e a valorização da diversidade, transformando a educação em um instrumento de resistência e de construção de uma sociedade mais equitativa e humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394/96,

estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 out. 2025.

COSTA, Sonia. **História da África e da população negra no Brasil: visibilidade e ensino.** São Paulo: Cortez, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a escola.** Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Luiza Bairros de. **A cor na escola: práticas pedagógicas e relações raciais.** Salvador: EDUFBA, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Ações afirmativas e educação: experiências brasileiras.** Brasília: MEC/SECAD, 2019.

A INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA ESCOLA

Suzana Aparecida Tofollo Casini

RESUMO

Este trabalho nos mostra uma nova visão do deficiente visual, apaga de nossa mente a imagem de alguém frágil, que quebra; incapaz de viver sozinho, de se adaptar. Ensina-nos a aceitar o deficiente como alguém merecedor de nosso apoio, amizade e convivência, apoiar instituições que não se esquecem deles. E termos a certeza de que não somos os únicos visionários deste planeta, destacando que os mais diversos setores da sociedade (laboratórios farmacêuticos, indústrias alimentícias, organizações literárias, editoras, etc., muitas vezes não incluem a leitura Braille nas embalagens de seus produtos.

Palavras-chave: Baixa visão; Cegueira; Inclusão; Escola.

INTRODUÇÃO

A importância da escolha do tema citado é conscientizar professores, entidades, orientadores e diretores da valorização de estudos, cursos, palestras, debates, enfocando dificuldades relacionadas à educação, em especial ao desenvolvimento tátil sendo relevante para a aprendizagem, conhecimento e evolução do deficiente visual.

Obter maiores esclarecimentos sobre a problemática na aprendizagem, estudar os problemas enfrentados pelo Deficiente Visual, com a inclusão, evidenciando o despreparo dos professores. Nosso estudo utilizará os recursos metodológicos de observação e pesquisa de campo na escola André Ohl que possui sala de recursos, pois não são todas as escolas que tem salas deste tipo. Enquanto estagiários, logo seremos participantes e teremos uma carga horária aproximada de cinqüenta horas/aula significativa para a avaliação dessas ocorrências por meio de um formulário de registro padronizado. Sempre buscando dados com imparcialidade, queremos dizer que não teremos

nenhuma influência interna ou externa que possa prejudicar a nossa pesquisa.
Romeu Kazumi Sassaki é graduado em serviço social e especializado em aconselhamento de reabilitação, nos seus mais de 40 anos de experiência junto a pessoas com deficiência, praticou métodos e técnicas de inspiração integracionista.
Com o passar do tempo, tornou-se um ativista no movimento dos deficientes, sem se desligar do trabalho técnico como consultor e professor em cursos de capacitação de recursos humanos.

Este duplo papel ajudou-o a mudar sua visão de sociedade passando a nutrir uma profunda crença na idéia de que os sistemas gerais devem adequar-se às pessoas com deficiência e não o inverso. Durante a Década das Nações Unidas para Pessoas deficientes (1983-1992) que ele aprendeu a trabalhar sob o paradigma da inclusão. Nos últimos cinco anos, o professor Romeu Sassaki atuou como consultor de inclusão escolar para duas Secretarias de Educação Goiás e Minas Gerais e consultor de educação profissional inclusiva para a Secretaria de Educação do Paraná e a Fundação da Criança do Adolescente e da Integração do Deficiente da Secretaria Especial da Solidariedade Humana, do Governo de Goiás. Nesse mesmo período, ministrou cursos e palestras sobre a inclusão aplicada ao mercado de trabalho, educação, meio físico, lazer, desporto, artes e mídia, para varias centenas de órgãos públicos, empresas e organizações não-governamentais em todo o Brasil.

DESENVOLVIMENTO TÁTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS

O sentido do tato começa com a consciência das qualidades táteis dos objetos. Mover as mãos para explorar esses objetos as ajuda a perceber a presença deles em seus ambientes, à atenção prestada as texturas duro e mole, áspero e macio, temperaturas, superfícies vibráteis, contornos, tamanho, peso, diferentes consistências, e substâncias, a investigação tátil procura determinar a forma e traços característicos destes objetos.

Pelas mãos, as informações passam de movimentos grossos às explorações detalhadas. Num segundo nível de desenvolvimento à percepção e relacionamento do todo com as partes, este período de modelo de ação é semelhante ao sistema sensorial-motor de Jean Piaget, o sistema visual permite a experiência simultânea da informação, no sistema tátil há uma experiência limitada da informação.

O deficiente visual precisa de auxílio que o encoraje a manipular objetos, a atividade tátil e auditiva dando ênfase a operações mentais, reconhecimento de relações espaciais, lateralidade, memória de fundo, raciocínio convergente e divergente, avaliação e apoio na locomoção onde explora direções e lhe fornece orientações.

APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A exploração ativa de objetos a começar com formas simples, e de tamanho pequeno para segurar com as mãos, com o passar do tempo ensinando os mesmos objetos em tamanho maior, o deficiente pode explorar o formato do quadro de giz, andando ao seu redor, familiarizarem-se com formas geométricas pelo manuseio de objetos sólidos, com representações de dimensionalidade, linhas retas, curvas, relevo, linhas largas e salientes, passar de um nível abstrato para representações de natureza bidimensional e tridimensional, na idade pré-escolar a diferenciação e características de um objeto ainda é inexata, outra experiência é a leitura tátil do mapa-múndi, onde escolhem um ponto de origem e seguem o traçado de todas as linhas.

Para o entendimento da criança devemos respeitar o seu tempo de adquirir conhecimentos, antes que a criança esteja familiarizada com as partes componentes, se for passados rapidamente diversos conhecimento só causará confusão, essa confusão tátil pouco conhecida é chamada de ruído tátil.

A LEITURA BRAILLE

Um dos sistemas de simbologias utilizados com os deficientes visuais é o Braille, um sistema de pontos em relevo perceptíveis ao tato, que representam

os elementos de linguagem, com aspectos estruturais e gramaticais do idioma, não se tem uma representação ou desenho, mas semelhança com original, simplesmente significa a letra.

Memorizando as configurações dos pontos da cela Braile, os caracteres mais legíveis são os que têm menor número de pontos, as que mostram mais erros de leitura são as palavras abreviadas, múltiplas contrações na cela, contrações na parte inferior e superior, palavras escritas por extenso e palavras que designam o alfabeto.

O procedimento de leitura em Braille utiliza a progressão escrita da esquerda para a direita com discriminação cuidadosa de símbolos, à atenção para não pular linhas, reconhecimento dos símbolos e leituras com a mão direita.

A LEITURA TÁTIL

Ela se desenvolve de um processo simples e uma interpretação complexa do ambiente. Pais e educadores tratando verbalmente com a criança, estimulam-na desde a infância, devem dar ênfase ao desenvolvimento tátil, sendo essa a base para os níveis do desenvolvimento cognitivo. O deficiente visual é entendido como quem sofre de alterações permanentes nos olhos e condução de impulso visual, não quer dizer que origina problemas no desenvolvimento para o organismo, pois dispõe de outras vias que recolhe informações que supram a visão. Necessita de atenção particular, com apoio familiar e orientação de instituições, aproxima-se do padrão normal, mas um indivíduo com necessidades especiais, que se desenvolvem em etapas mais devagar.

O primeiro relato de cegueira, consta no Egito 1553-1550 A.C, no papiro Ebers Papyrus uma lista que relata o nome de vinte doenças dos olhos, a preocupação deve-se ao fato de grande numero de cegos no Egito. Hipocrates o pai da medicina, relatou trinta doenças dos olhos. Os povos bárbaros tratavam as doenças dos olhos com drogas e exorcismo.

Consta do séc.XIV relato do professor árabe Zain Din Al Amidi cego de nascença que criou um método de identificar seus livros e informações, fazia pequenas dobraduras em papeis, sobre caracteres permitindo a leitura,

dedicou-se a estudos da jurisprudência e de línguas estrangeiras. Em 1517, na Espanha, Francisco Lucas idealizou um jogo de letras esculpidas em finas placas de madeira, essa idéia chega à Itália em 1575 e melhorada.

Com a Revolução Francesa e a implantação dos lemas igualdade, liberdade e fraternidade passaram a repensar sobre os menos favorecidos.

Em 1784, Valentin Hauy homem de ciência funda o Instituto Real dos meninos Cegos em Paris, a primeira escola destinada à educação de cegos e a sua preparação profissional, um de seu aluno o jovem Lesseur, descobriu que podia reconhecer letras fortemente impressas em papel, Hauy passa a utilizar esse método para alfabetizar seus alunos, nesse mesmo instituto por volta de 1821, Charles Barbier de La Serre capitão francês apresentou um sistema de escrita num tabuleiro de 36 quadrados, cada qual relacionado com um som, esse sistema mais tarde foi aperfeiçoado por um aluno ali internado Louis Braille cego de nascença e em 1825 apresentou a primeira versão de seu sistema baseado em seis pontos, formando alfabetos pontuação e números.

No Brasil o Braille foi apresentado por José Álvares de Azevedo que estagiou no Instituto Real pelo período de seis anos, trouxe consigo livros em Braille e objetos até então desconhecidos, com a intervenção do médico Dr. José Francisco X. Sigaud Azevedo expôs seus conhecimentos ao Imperador D.Pedro II, o monarca antevendo os benefícios planejou a fundação de uma instituição para educação. Surge assim em 12 de setembro de 1854 pelo decreto Imperial n.428 no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamim Constant, esse foi o primeiro passo concreto no Brasil, para garantir ao cego o direito à cidadania.

Na década de 1930, surgem instituições filantrópicas em educação para cegos como o Lar para Moças Cegas onde já se admitia meninas para aprender a ler e escrever em Braille.

Em 1950, pela fusão de institutos o Governo Federal institui a campanha de educação e reabilitação para pessoas com deficiência visual, em 1943 surge a Fundação Padre Chico, instituição que mantém escola de nível fundamental e médio, assistidos por freiras e voluntários, com aparelhos de leitura em Braille.

Em 11 de março de 1946, criada a Fundação para o Livro do Cego no

Brasil, hoje Fundação Dorina Nowill para Cegos, pela iniciativa da fundadora e professora Dorina Nowill, que destina a impressão de livros em Braille a estudantes e pessoas cegas, por meio de intercâmbio consegue doação de equipamentos da American Foundation for Overseas Blind e do Governo Federal, instalando a primeira Imprensa Braille para produção industrializada de livros, de uma necessidade da fundadora surge uma grande instituição, durante cinqüenta e seis anos de existência produziu mais de mil títulos (100 mil volumes) atendeu mais de 10.000 pessoas nos diferentes serviços de atendimentos. Objetivos da Fundação Dorina Nowill, a divulgação do livro sistema Braille, desenvolve serviços em beneficio dos portadores de cegueira ou de baixa visão. Área de Educação, reeducação psicomotora, oferece condições para desenvolver habilidades básicas que permitem a integração escolar com requisitos para adaptação e aprendizagem, técnicas de exploração do meio, do mundo que a rodeiam, atividades de vida diária, orientação psicológica, pedagógica com sala de recurso, programa de tratamento da família estimulação da criança para se estender ao lar e a comunidade, orientação e habilidades para convívio, desenvolver habilidades em áreas especificas como orientação e mobilidade independente. No campo de pessoas atingidas pela limitação visual por doenças ou seqüelas de acidentes aprendem, reabilitam, profissionalizam reintegram.

LEGISLAÇÃO

Neste capítulo trataremos das leis que tem por objetivo definir com clareza, concisão e impor de forma obrigatória regras necessárias ao respeito, integridade, deveres, direitos e convívio no reconhecimento dos direitos das minorias aos portadores de necessidades especiais.

A Legislação Federal e os Fundamentos Legais acolhem os deficientes visuais para que sejam respeitados pela Sociedade.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO

Esta carta foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL, estando Arthur O'Reilly na Presidência e David Henderson na Secretaria Geral.

A tradução foi feita do original em inglês pelo consultor de inclusão Romeu Kazumi Sassaki.

Nós entramos no Terceiros Milênios determinados a que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos. Esta Carta é proclamada para transformar esta visão em realidade.

Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência. Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma conseqüência natural de políticas e leis sábias que apóiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade.

O progresso científico e social no século 20 aumentou a compreensão sobre o valor único e inviolável de cada vida. Contudo, a ignorância, o preconceito, a superstição e o medo ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência. No Terceiro milênio, nós precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana. Estatisticamente, pelo menos 10% de qualquer sociedade nascem com ou adquirem uma deficiência: e aproximadamente uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência.

Nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, nos hemisférios norte e sul do planeta, a segregação e a marginalização têm colocado pessoas com deficiência no nível mais baixo da escala sócio-econômica. No século 21, nós precisamos insistir nos mesmos direitos humanos e civis tanto para pessoas com deficiência como para quaisquer outras pessoas.

O século 20 demonstrou que, com inventividade e engenhosidade, é possível estender o acesso a todos os recursos da comunidade ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação e

oração. No século 21, nós precisamos estender este acesso que poucos têm para muitos, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se anteponham à plena inclusão deles na vida comunitária. Com este acesso poderão advir o estímulo à participação e à liderança, o calor da amizade, as glórias da afeição compartilhada e as belezas da Terra e do Universo.

A cada minuto, diariamente, mais e mais crianças e adultos estão sendo acrescentados ao número de pessoas cujas deficiências resultam do fracasso na prevenção das doenças evitáveis e do fracasso no tratamento das condições tratáveis. A imunização global e as outras estratégias de prevenção não mais são aspirações; elas são possibilidades práticas e economicamente viáveis. O que é necessário é a vontade política, principalmente de governos, para acabarmos com esta afronta à humanidade.

Os avanços tecnológicos estão teoricamente colocando, sob o controle humano, a manipulação dos componentes genéticos da vida. Isto apresenta novas dimensões éticas ao diálogo internacional sobre a prevenção de deficiências. No Terceiro Milênio, nós precisamos criar políticas sensíveis que respeitem tanto a dignidade de todas as pessoas como os inerentes benefícios e harmonia derivada da ampla diversidade existente entre elas.

Programas internacionais de assistência ao desenvolvimento econômico e social devem exigir padrões mínimos de acessibilidade em todos os projetos de infra-estrutura, inclusive de tecnologia e comunicações, a fim de assegurarem que as pessoas com deficiência sejam plenamente incluídas na vida de suas comunidades.

Todas as nações devem ter programas contínuos e de âmbito nacional para reduzir ou prevenir qualquer risco que possa causar impedimento, deficiência ou incapacidade, bem como programas de intervenção precoce para crianças e adultos que se tornarem deficientes.

Todas as pessoas com deficiência devem ter acesso ao tratamento, à informação sobre técnicas de auto-ajuda e, necessário, à provisão de tecnologias assistidas e apropriadas.

Cada pessoa com deficiência e cada família que tenha uma pessoa deficiente

devem receber os serviços de reabilitação necessários à otimização do seu bem estar mental, físico e funcional, assim assegurando a capacidade dessas pessoas para administrarem sua vida com independência, como o fazem quaisquer outros cidadãos.

Pessoas com deficiência devem ter um papel central no planejamento de programas de apoio à sua reabilitação; e as organizações de pessoas com deficiência devem ser imponderadas com os recursos necessários para compartilhar a responsabilidade no planejamento nacional voltado à reabilitação e à vida independente.

A reabilitação baseada na comunidade deve ser amplamente promovida nos níveis nacional e internacional como uma forma viável e sustentável de prover serviços.

Cada nação precisa desenvolver, com a participação de organizações para pessoas com deficiência, um plano abrangente que tenha metas e cronogramas claramente definidos para fins de implementação dos objetivos expressos nesta Carta.

Esta Carta apela aos Países-Membros para que apóiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como uma estratégia-chave para o atingimento destes objetivos.

No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por estas razões, a CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação destes objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais relevantes.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DE 1988

A Carta Magna estabeleceu inovações significativas como: o princípio de igualdade, a responsabilidade do poder público para integrar o deficiente cuidando de sua saúde, fornecer assistência pública com propostas de

reabilitações e integração, auxiliando na assistência monetária, abrindo as portas para o conhecimento com a educação básica e promovendo acesso à cultura, orientando e apoiando a família para um convívio de respeito e dignidade. Colocando-o a salvo de discriminações, humilhações, preconceitos, e da marginalidade. Promovendo a reestruturação de transportes públicos e providenciando na área arquitetônica adaptação de ruas, estabelecimentos públicos edifícios, para livre acesso de locomoção dos deficientes, para que a sociedade aceite o deficiente nas suas funções e convívio.

Art. 23 – É competência comum da União dos Estados do Distrito Federal e Municípios

II – cuidar da saúde e assistência pública, proteção garantia das pessoas portadoras de deficiência;

Art. 24 – Compete à União, Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: XIV – proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXXI – proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência.

Art. 37 – A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

VIII – a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.

Seção IV da Assistência Social

Art. 203 – A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à

própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

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;

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

II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado.

DECRETO Nº. 5.296 - DE 02 DE DEZEMBRO DE 2004 – DOU DE 3/12/2004

Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nas Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, decreta:

Capítulo I

Disposições Preliminares

Art. 4o O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência,

os Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, e as organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência terão legitimidade para acompanhar e sugerir medidas para o cumprimento dos requisitos estabelecidos neste Decreto.

Capítulo II

Do Atendimento Prioritário

Art. 5o Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 1o Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

§ 1o O tratamento diferenciado inclui, dentre outros:

I - assentos de uso preferencial sinalizados, espaços e instalações acessíveis;

IV - pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência visual, mental e múltipla, bem como às pessoas idosas;

VIII - admissão de entrada e permanência de cão-guia ou cão-guia de acompanhamento junto de pessoa portadora de deficiência ou de treinador nos locais dispostos no caput do art. 5o, bem como nas demais edificações de uso público e naquelas de uso coletivo, mediante apresentação da carteira de vacina atualizada do animal; e

Parágrafo único. Cabem aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal, no âmbito de suas competências, criarem instrumentos para a efetiva implantação e o controle do atendimento prioritário referido neste Decreto.

Capítulo III

Das Condições Gerais da Acessibilidade

Art. 8o Para os fins de acessibilidade, considera-se:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e espaços de uso público;

b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e

IX - desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Capítulo IV

Da Implementação da Acessibilidade Arquitetônica

e Urbanística Seção I

Das Condições Gerais

§ 1o Caberá ao Poder Público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos.

Seção II

Das Condições Específicas

Art. 15. No planejamento e na urbanização das vias, praças, dos logradouros, parques e demais espaços de uso público, deverão ser cumpridas as exigências dispostas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

I - a construção de calçadas para circulação de pedestres ou a adaptação de

situações consolidadas;

II - o rebaixamento de calçadas com rampa acessível ou elevação da via para travessia de pedestre em nível; e

III - a instalação de piso tátil direcional e de alerta.

Art. 16. As características do desenho e a instalação do mobiliário urbano devem garantir a aproximação segura e o uso por pessoa portadora de deficiência visual, mental ou auditiva, a aproximação e o alcance visual e manual para as pessoas portadoras de deficiência física, em especial aquelas em cadeira de rodas, e a circulação livre de barreiras, atendendo às condições estabelecidas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 1o Incluem-se nas condições estabelecida no caput: I - as marquises, os toldos, elementos de sinalização, luminosos e outros elementos que tenham sua projeção sobre a faixa de circulação de pedestres;

II - as cabines telefônicas terminais de auto-atendimento de produtos e serviços;

III - os telefones públicos sem cabine;

IV - a instalação das aberturas, das botoeiras, dos comandos e outros sistemas de acionamento do mobiliário urbano;

Art. 17. Os semáforos para pedestres instalados nas vias públicas deverão estar equipados com mecanismo que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoa portadora de deficiência visual ou com mobilidade reduzida em todos os locais onde a intensidade do fluxo de veículos, de pessoas ou a periculosidade na via assim determinarem, bem como mediante solicitação dos interessados.

Parágrafo único. No caso do exercício do direito de voto, as urnas das seções eleitorais devem ser adequadas ao uso com autonomia pelas pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e estarem instaladas em local de votação plenamente acessível e com estacionamento próximo.

§ 1o Nas edificações previstas no caput, é obrigatória, ainda, a destinação de dois por cento dos assentos para acomodação de pessoas portadoras de deficiência visual e de pessoas com mobilidade reduzida, incluindo obesos, em locais de boa recepção de mensagens sonoras, devendo todos ser

devidamente sinalizados e estar de acordo com os padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 4o Nos locais referidos no caput, haverá, obrigatoriamente, rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis, conforme padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a fim de permitir a saída segura de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, em caso de emergência.

§ 7o O sistema de sonorização assistida a que se refere o § 6o será sinalizado por meio do pictograma aprovado pela Lei no 8.160, de 8 de janeiro de 1991.

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.

Art. 25. Nos estacionamentos externos ou internos das edificações de uso público ou de uso coletivo, ou naqueles localizados nas vias públicas, serão reservados, pelo menos, dois por cento do total de vagas para veículos que transportem pessoa portadora de deficiência física ou visual definidas neste Decreto, sendo assegurada, no mínimo, uma vaga, em locais próximos à entrada principal ou ao elevador, de fácil acesso à circulação de pedestres, com especificações técnicas de desenho e traçado conforme o estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT. Art. 26. Nas edificações de uso público ou de uso coletivo, é obrigatória a existência de sinalização visual e tátil para orientação de pessoas portadoras de deficiência auditiva e

visual, em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 2o Junto às botoeiras externas do elevador, deverá estar sinalizado em braile em qual andar da edificação a pessoa se encontra.

Seção III

Da Acessibilidade na Habitação de Interesse Social

Art. 28. Na habitação de interesse social, deverão ser promovidas as seguintes ações para assegurar as condições de acessibilidade dos empreendimentos:

IV - elaboração de especificações técnicas de projeto que facilite a instalação de elevador adaptado para uso das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Capítulo V

Da Acessibilidade aos Serviços de Transportes Coletivos

Art. 31. Para os fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, considera-se como integrantes desses serviços os veículos, terminais, estações, pontos de parada, vias principais, acessos e operação.

Art. 32. Os serviços de transporte coletivo terrestre são:

I - transporte rodoviário, classificado em urbano, metropolitano, intermunicipal e interestadual; Art. 35. Os responsáveis pelos terminais, estações, pontos de parada e os veículos, no âmbito de suas competências, assegurarão espaços para atendimento, assentos preferenciais e meios de acesso devidamente sinalizados para o uso das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Seção VI

Das Disposições Finais

Art. 45. Caberá ao Poder Executivo, com base em estudos e pesquisas, verificar a viabilidade de redução ou isenção de tributo:

Capítulo VI

Do Acesso à Informação e à Comunicação

Art. 47. No prazo de até doze meses a contar da data de publicação deste Decreto, será obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), para o uso das pessoas portadoras de deficiência visual, garantindo-lhes o pleno acesso

às informações disponíveis.

§ 2o Os sítios eletrônicos acessíveis às pessoas portadoras de deficiência conterão símbolo que represente a acessibilidade na rede mundial de computadores (internet), a ser adotado nas respectivas páginas de entrada.

§ 3o Os telecentros comunitários instalados ou custeados pelos Governos Federal, Estadual, Municipal ou do Distrito Federal devem possuir instalações plenamente acessíveis e, pelo menos, um computador com sistema de som instalado, para uso preferencial por pessoas portadoras de deficiência visual.

d) garantir que os telefones de uso público contenham dispositivos sonoros para a identificação das unidades existentes e consumidas dos cartões telefônicos, bem como demais informações exibidas no painel destes equipamentos;

II - no Serviço Móvel Celular ou Serviço Móvel Pessoal: Art. 51. Caberá ao Poder Público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia celular que indiquem, de forma sonora, todas as operações e funções neles disponíveis no visor.

Art. 52. Caberá ao Poder Público incentivar a oferta de aparelhos de televisão equipados com recursos tecnológicos que permitam sua utilização de modo a garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual.

Parágrafo único. Incluem-se entre os recursos referidos no caput:

III - entradas para fones de ouvido com ou sem fio, a descrição e narração em voz de cenas e imagens.

Art. 59. O Poder Público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de LIBRAS, ledores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea.

Capítulo VII

Das Ajudas Técnicas

§ 2o Para os fins deste Decreto, os cães-guia e os cães-guia de acompanhamento são considerados ajudas técnicas.

Art. 63. O desenvolvimento científico e tecnológico voltado para a produção de

ajudas técnicas dar-se-á a partir da instituição de parcerias com universidades e centros de pesquisa para a produção nacional de componentes e equipamentos.

Art. 65. Caberá ao Poder Público viabilizar as seguintes diretrizes:

I - reconhecimento da área de ajudas técnicas como área de conhecimento

II - promoção da inclusão de conteúdos temáticos referentes a ajudas técnicas na educação profissional, no ensino médio, na graduação e na pós-graduação;

Capítulo VIII

Do Programa Nacional de Acessibilidade

Art. 68. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, na condição de coordenadora do Programa Nacional de Acessibilidade, desenvolverá, dentre outras, as seguintes ações:

I - apoio e promoção de capacitação e especialização de recursos humanos em acessibilidade e ajudas técnicas;

Capít
ulo IX

Das Disposições Finais

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

Art. 72. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 2 de dezembro de 2004; 183o da Independência e 116o da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

José Dirceu de Oliveira e Silva

ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS ANEXOS PRESENTES NESTE TRABALHO

Os anexos contidos neste trabalho nos mostram de várias maneiras a importância do desenvolvimento tátil para as pessoas portadoras de

necessidades especiais, no caso específico o deficiente visual.

Grande parte destes anexos são embalagens de produtos usados no cotidiano de qualquer pessoa; para os ditos "videntes" as embalagens com impressões em braille, não alteram nada, mas no caso dos deficientes visuais elas ajudam e bastante.

Uma das partes relevantes é a da entrevista estruturada, nela o relato de uma pessoa também portadora de necessidades especiais(a Professora Yacoppina Valdenini Resende),nos remete à prática do uso destes anexos, pois esta mesma pessoa tem muita dificuldade no seu dia-a-dia, quando vai ao supermercado, é preciso estar sempre acompanhada, as embalagens em sua maioria não possuem a escrita braille, ao banco da mesma forma, à feira, enfim a esses e a

tantos outros lugares que não tiveram ainda nenhum tipo de preocupação para com eles.

Outro item a ser abordado é o de cartilhas, folhetos, artigos, cada qual dando destaque a algum assunto pertinente ou esclarecedor sobre o tema.

Pessoas ligadas à mídia, no caso a literatura infantil. (gibi) estão colaborando com o desenvolvimento da criança com necessidades especiais, o escritor Maurício de Souza publicou recentemente um gibi de sua coleção intitulado “Com o Nariz da Dorinha” no qual integra essa personagem especial aos outros personagens já tão famosos em suas histórias, mostrando com isso que as crianças ditas “normais” podem interagir perfeitamente com as crianças que possuem necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas apresentadas neste trabalho procuraram estabelecer a modalidade tátil das crianças deficientes visuais.

Um melhor entendimento tátil servirá para a compreensão clara de como as modalidades se interpenetram, para o auxilio no conhecimento do “eu” e na relação com o ambiente, e oferecem meios e canais alternativos para proporcionar informações a uma população de deficientes sensoriais.

Com relação à inclusão dos alunos com deficiência visual no ensino regular, não se pode deixar de considerar:

- que a perspectiva de inclusão exige por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino que não podem se ater somente às pretensas dificuldades das crianças com deficiência visual, mas que precisam se estender aos processos de exclusão que atingem as crianças com qualquer tipo de deficiência.

Nossa intenção foi a de alertar a todo cidadão, que o deficiente visual é um ser humano normal, possui necessidades e vontades como qualquer outro ser.
Para que seu desenvolvimento ocorra de maneira plena e satisfatória, a sociedade como um todo terá que direcionar um olhar mais crítico no sentido de possibilitar e respeitar essa plena convivência.
Os aspectos principais desta proposta seriam: as indústrias desenvolverem embalagens que contenham informações sobre seus diversos produtos com a escrita Braille; ao Banco Central do Brasil, caberia colocar a escrita Braille nas cédulas; Laboratórios Farmacêuticos, embalagens e informações com a escrita Braille; jornais e revistas escritos em Braille a preços acessíveis, com isso não em curto prazo, mais sim de maneira gradativa, com certeza essas ações iriam contribuir mais ainda neste tão complexo processo de inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990;

Parâmetros Curriculares Nacionais;

AQUINO, Júlio Groppa. O mal-estar na escola contemporânea: Erro e fracasso em questão: 2ª. ed. São Paulo: Summus, 1997.

CORTELLA, Mário Sérgio. A Escola e o Conhecimento, 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.166p.

Delors, Jacques. Os quatro Pilares da Educação, IN: Educação Um Tesouro a Descobrir, 4ª. ed.,São Paulo: Cortez, Brasília,DF, MEC: UNESCO, 2000.

FREIRE, Paulo. A Pedagogia da Autonomia, 30ª. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148p.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. Manual de Projetos de Pesquisa Científica. São Paulo: Avercamp, 2003. 66p.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. A Interação Professor- Aluno. IN: Curso de Didática Geral. São Paulo, Ática, 7ª. ed. 2004. 327p.

MORALES, Pedro. A relação Professor-aluno – O que é, como se faz, São Paulo: Edições Loyola. 2003.

PILETTI, Claudino. Educação, Escola e Professores. IN: Didática Geral. São Paulo, Ática, 2000.

BECKER, Elizabeth. Deficiência Alternativas de Intervenção. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1997. págs. 156 a 158.

BAUTISTA, Rafael. Necessidades Educativas Especiais. Ediciones Aljebe s.1. Dinalivro Lisboa, págs. 336 a 345.

SASSAKI, Romeu Kasumi; Inclusão Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro, WVA, 1999. Págs. 59 a 86.

Endereços Internet

Estes sites são próprios das Instituições onde efetuamos as consultas e obtivemos informações quanto aos funcionamentos objetivos, manutenções, providencias orientações, dados, e cuidados a serem adotados com as crianças deficientes visuais.

www.fundaçãodorina.org.br.

www.laramara.org.br
www.wikipedia.com.br
www.bengalalegal.com.br
www.educação.sp.gov.br
www.deficientesvisuais.com.br
www.redesaci.org.br
www.micropow
er.com.br
www.abdenet.
com.br
www.lerparaver.com.br
www.institutobenjamimconstant.com
.br www.usp.br
www.u
nicamp
.br
www.u
nesp.br
www.puc.sp.
www.dedaluz.
br
www.capes.go
v.br
www.ecoviagem.com.br

ANEXOS:

Anexo 1 – ENTREVISTA ESTRUTURADA

1 – Como portadora de deficiência visual, quais os problemas mais comuns enfrentados em seu dia a dia?

R – Encontramos dificuldades no transporte, leitura de placas, atravessarem as ruas, descer e subir calçadas, pagamentos no comércio, confiar nos outros em relação ao dinheiro, cardápios de restaurantes, lanchonetes, etc.

2 – Em relação a estes problemas, quais seriam as possíveis soluções que a Senhora daria para resolvê-los?

R – Se as pessoas fossem mais esclarecidas na ajuda ao deficiente, e a lei mais respeitada.

3 – Nas questões de acessibilidade o deficiente visual enfrenta muitos obstáculos?

R – Sim, enfrentamos muitos problemas, exemplos: orelhão, caixa de correio, a bengala não alcança a base, em cima é larga batemos a cabeça, os faróis poderiam ter som, colocar no chão calçamento diferente.

4 – Quanto ao cotidiano de uma pessoa portadora de deficiência visual setores alimentícios, farmacêuticos, lojas de conveniência, departamentos, bancos, possuem algo que facilite esse cotidiano?

R – Esses setores precisam de conscientização, com políticas para quem precisa de material, deficientes são consumidores e usuários.

Anexo 2 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

A Escola “André OHL”, é uma das poucas escolas estaduais que possui sala de recursos. Com isso a procura dos portadores de necessidades especiais a essa escola é grande. A sala de recursos pode ser usada, tanto pelos deficientes visuais, quanto pelos deficientes mentais.

Há de se ressaltar também que as duas professoras que atuam nestas salas são especiais. Voltando a falar em deficiência visual e desenvolvimento tátil, que realmente é o nosso foco, podemos dizer que essa escola e a respectiva sala de recursos que ela possui, são de vital importância para esses alunos.

A sala de recursos possui materiais próprios para o deficiente visual, tais como: computadores adaptados, máquinas Braille, regletes, dentre outros.

A criança que freqüenta esta sala alcança bons resultados em sua aprendizagem.

A MATEMÁTICA CRÍTICA NO COTIDIANO: UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Anderson Ferreira Costa

RESUMO

A matemática é frequentemente percebida pelos estudantes como uma disciplina abstrata e distante da realidade cotidiana. Entretanto, quando abordada sob uma perspectiva crítica, ela pode se tornar uma ferramenta poderosa para compreender e interpretar o mundo. O presente artigo discute a importância da Matemática Crítica no contexto da educação básica, destacando seu papel na formação de cidadãos capazes de analisar informações, tomar decisões e compreender fenômenos sociais, econômicos e culturais presentes no cotidiano. A pesquisa apresenta reflexões teóricas fundamentadas em autores da educação matemática e da pedagogia crítica, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que relacionem o ensino da matemática com situações reais vivenciadas pelos estudantes. Conclui-se que a inserção da matemática crítica na educação básica contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, da autonomia intelectual e da participação cidadã.

Palavras-chave: Educação Matemática; Matemática Crítica; Educação Básica; Cotidiano; Pensamento Crítico.

1. INTRODUÇÃO

A matemática ocupa um lugar central no currículo da educação básica, sendo considerada fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas. Entretanto, ainda é comum que seu ensino seja realizado de forma mecânica, centrado na repetição de procedimentos e na resolução de exercícios descontextualizados.

Essa abordagem tradicional pode dificultar a compreensão dos alunos acerca da utilidade da matemática em suas vidas. Nesse sentido, surge a proposta da Matemática Crítica, que busca estabelecer relações entre os conteúdos matemáticos e as situações presentes no cotidiano dos estudantes, permitindo que eles compreendam como a matemática está presente nas decisões sociais, econômicas e políticas.

A Matemática Crítica propõe uma mudança na forma de ensinar e aprender matemática, incentivando o aluno a questionar, investigar e interpretar informações numéricas presentes em diferentes contextos da sociedade. Assim, o ensino deixa de ser apenas instrumental e passa a contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é discutir a importância da Matemática Crítica no cotidiano e refletir sobre sua aplicação no contexto da

educação básica, destacando possibilidades pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa.

2. A MATEMÁTICA CRÍTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

A Matemática Crítica surge como uma proposta pedagógica que busca ampliar o papel da matemática na formação dos indivíduos. Segundo Skovsmose (2001), a educação matemática deve contribuir para que os estudantes compreendam como os modelos matemáticos influenciam decisões sociais, econômicas e políticas.

No cotidiano, a matemática está presente em diversas situações, como no cálculo de despesas domésticas, na interpretação de gráficos apresentados nos meios de comunicação, na análise de taxas de juros e no planejamento financeiro. Entretanto, muitas pessoas não possuem habilidades suficientes para interpretar essas informações de maneira crítica.

Nesse contexto, o ensino da matemática precisa ir além da simples transmissão de fórmulas e algoritmos. É necessário promover atividades que estimulem a reflexão e a análise crítica das situações apresentadas.

Por exemplo, ao trabalhar porcentagem em sala de aula, o professor pode discutir com os alunos temas como inflação, descontos em compras, taxas bancárias e impostos. Dessa forma, os estudantes conseguem perceber a utilidade do conteúdo matemático em situações reais.

Essa abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, pois

incentiva o aluno a questionar dados apresentados na mídia, compreender estatísticas e avaliar informações antes de tomar decisões.

3. A MATEMÁTICA NO COTIDIANO DOS ESTUDANTES

A aproximação entre matemática e cotidiano é fundamental para tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Quando os alunos percebem que os conteúdos estudados possuem relação direta com sua realidade, tendem a demonstrar maior interesse e participação nas atividades escolares.

Situações cotidianas podem ser utilizadas como ponto de partida para o ensino de diversos conceitos matemáticos. Problemas envolvendo consumo, transporte, esportes, jogos, tecnologia e organização do tempo são exemplos de contextos que podem ser explorados em sala de aula.

Além disso, o uso de dados reais, como tabelas estatísticas, gráficos de pesquisas ou informações econômicas, contribui para que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação e análise crítica.

Outro aspecto importante é o uso de metodologias ativas, como resolução de problemas, projetos interdisciplinares e investigação matemática. Essas estratégias incentivam a participação ativa dos estudantes e estimulam a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Assim, a matemática deixa de ser vista apenas como um conjunto de cálculos e passa a ser compreendida como uma ferramenta para interpretar a realidade.

4. DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA MATEMÁTICA CRÍTICA

Apesar dos benefícios da Matemática Crítica, sua implementação nas escolas ainda enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos é a forte tradição do ensino baseado na memorização de fórmulas e na resolução de exercícios repetitivos.

Outro fator que dificulta essa abordagem é a pressão por resultados em avaliações externas, que muitas vezes priorizam a resolução rápida de questões objetivas em detrimento da reflexão e da análise crítica.

Além disso, muitos professores não tiveram formação específica para trabalhar a matemática de forma contextualizada e interdisciplinar, o que pode gerar insegurança na aplicação de metodologias mais investigativas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental investir na formação continuada dos professores, oferecendo oportunidades para que possam conhecer novas estratégias de ensino e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Também é importante que as escolas incentivem o desenvolvimento de projetos que integrem diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma abordagem mais ampla e significativa da matemática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Matemática Crítica representa uma importante alternativa para tornar o

ensino da matemática mais significativo e conectado à realidade dos estudantes. Ao relacionar os conteúdos matemáticos com situações do cotidiano, essa abordagem contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Na educação básica, a inserção de práticas pedagógicas baseadas na investigação, na resolução de problemas e na análise de situações reais pode favorecer uma aprendizagem mais participativa e reflexiva.

Entretanto, para que essa proposta se concretize de maneira efetiva, é necessário superar desafios relacionados à formação docente, às práticas tradicionais de ensino e às exigências do sistema educacional.

Assim, a valorização de metodologias que integrem matemática e realidade social pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de interpretar informações e tomar decisões fundamentadas em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença de dados e informações quantitativas.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática.** Campinas: Papirus, 1996.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: a questão**

da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática.** Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO, MARCAS DO BRINCAR E CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Renata Macedo de Moura

RESUMO

Este artigo aborda a manifestação do racismo estrutural no contexto da educação infantil, analisando seus impactos no desenvolvimento de crianças negras e as possibilidades de construção de uma prática pedagógica antirracista. O problema central reside na naturalização das desigualdades raciais que, desde a primeira infância, afetam a formação identitária e o bem-estar socioemocional das crianças, comprometendo seu desenvolvimento integral. O estudo tem como objetivo geral compreender como o racismo estrutural se manifesta na educação infantil e quais estratégias podem ser adotadas para combatê-lo, partindo do pressuposto de que a superação desse fenômeno exige intervenções intencionais e sistematizadas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, com análise de referenciais teóricos como Almeida (2020), Cavalleiro (2001), Bento (2022), Dias (2021), Oliveira (2018), Tristão (2020), entre outros, além dos conceitos de racismo estrutural, branquitude normativa e interseccionalidade. A análise documental contemplou o Currículo da Cidade: Educação Antirracista – Orientações Pedagógicas: Povos Afro-brasileiros (2022) e a Instrução Normativa SME nº 11/2026, que institui o Programa de Promoção da Equidade Étnico-Racial e Enfrentamento ao Racismo e Xenofobia na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Os resultados indicam que o racismo na educação infantil produz efeitos concretos como estresse tóxico, baixa autoestima, rejeição da própria imagem e dificuldades de socialização nas crianças negras, manifestando-se inclusive

nas situações cotidianas de brincar, que deveriam ser espaços de liberdade e desenvolvimento pleno. Conclui-se que a superação desse quadro exige uma atuação intencional e sistemática em múltiplas frentes: a formação continuada de educadores para a educação das relações étnico-raciais, a revisão crítica do material didático e do acervo lúdico, a implementação de propostas curriculares que integrem a história e a cultura afro-brasileira de forma transversal e contínua, e a adoção de protocolos institucionais que estabeleçam fluxos claros para prevenção, identificação e acolhimento de casos de racismo, conforme avanços recentes nas políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Racismo Estrutural. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Pedagogia Antirracista. Protocolo de Enfrentamento ao Racismo.

ABSTRACT

This article addresses the manifestation of structural racism in the context of early childhood education, analyzing its impacts on the development of black children and the possibilities of building an anti-racist pedagogical practice. The central problem lies in the naturalization of racial inequalities that, since early childhood, affect the identity formation and socio-emotional well-being of children, compromising their integral development. The general objective of this study is to understand how structural racism manifests itself in early childhood education and what strategies can be adopted to combat it, assuming that overcoming this phenomenon requires intentional and systematized interventions. The methodology used was bibliographic and documentary research, with analysis of theoretical references such as Almeida

(2020), Cavalleiro (2001), Bento (2022), Dias (2021), Oliveira (2018), Tristão (2020), Rosa (2018), Lima (2005), Rosemberg (1985), and the concepts of structural racism, whiteness, and intersectionality. Documentary analysis included the São Paulo City Curriculum: Anti-racist Education – Pedagogical Guidelines: Afro-Brazilian Peoples (2022) and the recent SME Normative Instruction No. 11/2026, which establishes the Program for the Promotion of Ethnic-Racial Equity and Confronting Racism and Xenophobia in the São Paulo Municipal Education Network. The results indicate that racism in early childhood education produces concrete effects such as toxic stress, low self-esteem, rejection of one's own image, and socialization difficulties in black children, manifesting even in everyday play situations, which should be spaces of freedom and full development. It is concluded that overcoming this situation requires intentional and systematic action on multiple fronts: continuing education of educators for ethnic-racial relations education, critical review of didactic materials and play collections, implementation of curricular proposals that integrate Afro-Brazilian history and culture in a transversal and continuous manner, and the adoption of institutional protocols that establish clear flows for the prevention, identification, and support of cases of racism, in line with recent advances in educational public policies.

Keywords: Structural Racism. Early Childhood Education. Child Development. Anti-racist Pedagogy. Protocol to Confront Racism.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, constitui um período crucial para o desenvolvimento humano. É nessa fase que se estabelecem as bases para a formação da identidade, da autoestima, da socialização e, conforme destacam Silva, Oliveira e Aleixo (2024, p. 2), "é

também o momento em que a criança começa a construir sua imagem corporal e a perceber-se como parte de um grupo social". Trata-se, portanto, de um momento sensível no qual as experiências vivenciadas no ambiente escolar produzem marcas profundas e duradouras na trajetória de vida dos sujeitos.

No entanto, a sociedade brasileira, marcada por um histórico de colonialismo, escravidão e pela ausência de políticas reparatórias consistentes, reproduz no ambiente escolar as desigualdades raciais que a constituem estruturalmente. O racismo, longe de ser um conjunto de atos individuais isolados ou manifestações de preconceito psicológico restritas a alguns sujeitos, opera de forma estrutural, moldando instituições, práticas sociais, subjetividades e, mais especificamente, o cotidiano escolar. Como alerta Almeida (2020, p. 33), o racismo não se reduz a episódios discriminatórios pontuais, mas constitui "uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para determinados grupos".

Compreender o racismo como estrutural é fundamental para analisar a educação infantil, pois essa perspectiva revela como as desigualdades raciais são naturalizadas, silenciadas e perpetuadas, mesmo em um ambiente que deveria ser, por princípio, de acolhimento, cuidado e desenvolvimento pleno. Como afirmam Januário et al. (2021, p. 4), o racismo estrutural "se caracteriza pela negação do racismo como sistema de opressão e pela defesa de uma ideia de humanidade universal, o que naturaliza desigualdades nas relações sociais sem considerar as identidades raciais envolvidas". Essa naturalização é particularmente perigosa na primeira infância, pois opera de forma velada, muitas vezes despercebida por educadores e gestores, mas com efeitos devastadores sobre o desenvolvimento infantil.

A esta altura, é fundamental incorporar a contribuição de autoras negras que há décadas dedicam-se à educação das relações étnico-raciais. Lucimar Rosa Dias (2021) destaca que a educação infantil tem sido historicamente um território de silenciamento sobre as questões raciais, onde o mito da democracia racial opera com força, invisibilizando as violências cotidianas sofridas por crianças negras. Waldete Tristão (2020) acrescenta que a branquitude normativa se manifesta de forma particularmente sutil na primeira infância, fazendo com que o currículo, os materiais e as práticas pedagógicas reproduzam um padrão hegemônico branco como referência universal. Sonia Rosa, autora de importantes obras de literatura infantil com protagonistas negros, alerta que a ausência de representatividade nos livros e brinquedos é uma forma de violência simbólica que diz à criança negra que ela não existe ou que sua existência não merece ser celebrada (ROSA, 2018).

Eliane Cavalleiro (2001), referência central neste campo, já apontava há mais de duas décadas que a escola brasileira, historicamente, silenciou sobre as questões raciais, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e para a exclusão simbólica das crianças negras. Kiusam de Oliveira (2018) aprofunda essa reflexão ao analisar os impactos do racismo na construção da identidade de crianças negras, destacando a importância de uma educação que valorize os cabelos crespos, a estética negra e a ancestralidade como elementos centrais para uma autoestima positiva. Heloísa Pires Lima (2005) contribui com a análise da literatura infantil e das representações do negro nos livros, evidenciando a persistência de estereótipos e a necessidade de uma curadoria criteriosa. Maria Aparecida Silva Bento (Cida Bento) (2022) introduz o conceito de "pacto da branquitude" para explicar como os privilégios brancos são mantidos de forma inconsciente e coletiva, inclusive no ambiente escolar, dificultando a implementação efetiva de políticas antirracistas. Por fim, Fúlvia Rosemberg (1985), pioneira nos estudos sobre relações raciais e educação infantil no Brasil, já demonstrava em suas pesquisas que as crianças negras são precocemente penalizadas no ambiente escolar, sofrendo com expectativas depreciativas e menor oferta de afeto.

Este artigo parte da seguinte problematização: de que forma o racismo estrutural se manifesta na educação infantil e quais são os seus impactos no desenvolvimento das crianças negras? Para responder a essa questão, o estudo tem como objetivo geral analisar a manifestação do racismo estrutural na educação infantil, identificando seus efeitos no desenvolvimento infantil e propondo caminhos para a construção de uma prática pedagógica antirracista consistente e sistematizada.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, com análise de conteúdo temática conforme Bardin (2016). Foram analisados livros de referência na área e artigos científicos que abordam a temática na educação infantil. A análise documental contemplou documentos curriculares e normativos recentes, com destaque para o Currículo da Cidade: Educação Antirracista (SÃO PAULO, 2022) e a Instrução Normativa SME nº 11/2026, que institui o Programa de Promoção da Equidade Étnico-Racial e Enfrentamento ao Racismo e Xenofobia na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade urgente de tornar visíveis as sutilezas do racismo que atuam desde os primeiros anos de vida, muitas vezes despercebidas por educadores e gestores, mas que produzem marcas profundas no desenvolvimento infantil. Ao propor caminhos para a superação dessa realidade, com base em um conjunto consistente de autoras negras e em documentos curriculares e protocolos institucionais recentes, o artigo busca contribuir tanto com o debate acadêmico quanto com a prática pedagógica cotidiana nas instituições de educação infantil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: RACISMO, IDENTIDADE E PRIMEIRA INFÂNCIA

Para compreender o fenômeno do racismo na educação infantil em sua complexidade, é necessário, primeiramente, estabelecer os conceitos fundamentais que orientam esta análise. Nesta seção, serão abordados os conceitos de racismo estrutural, racialidade, branquitude normativa e seus efeitos no desenvolvimento infantil, com base nos principais autores da área e nos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica contemporânea.

2.1 O Conceito de Racismo Estrutural e sua Manifestação na Escola

O conceito de racismo estrutural, desenvolvido de forma sistemática por Silvio Almeida (2020), rompe com a visão hegemônica que reduz o racismo a atos de discriminação individuais ou a um preconceito psicológico localizado em sujeitos específicos. Almeida (2020, p. 33) define o racismo como "uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para determinados grupos". Nessa perspectiva, o racismo não é um defeito de caráter de alguns indivíduos, mas um componente estruturante da sociedade, que se expressa nas instituições, nas leis, na economia, nas relações sociais e, crucialmente, na produção de subjetividades.

O autor distingue três dimensões do racismo que se articulam: o racismo individual, manifestado em ações explícitas ou veladas de discriminação; o racismo institucional, expresso no funcionamento das instituições que produzem desvantagens para determinados grupos raciais; e o racismo estrutural, que opera como um modo de organização social, sendo anterior e condicionante das outras duas dimensões (ALMEIDA, 2020).

Cida Bento (2022) acrescenta a essa análise o conceito de pacto da branquitude, que ajuda a compreender como o racismo estrutural se mantém mesmo na ausência de intenções explícitas de discriminação. Segundo a autora, existe um pacto não dito entre pessoas brancas para manter privilégios raciais, que opera de forma inconsciente e coletiva, e que se manifesta também nas instituições educacionais. Bento (2022, p. 45) afirma que "a branquitude atua para que seus membros não precisem se confrontar com o racismo que os beneficia, o que faz com que as políticas de igualdade racial sejam constantemente obstaculizadas".

O Currículo da Cidade: Educação Antirracista – Orientações Pedagógicas: Povos Afro-brasileiros (SÃO PAULO, 2022) incorpora essa compreensão ao apresentar o conceito de racismo estrutural como fundamental para a formação de educadores. O documento ressalta que o racismo não se reduz a atos explícitos de discriminação, mas opera como "um sistema que confere privilégios e desvantagens com base na raça, estruturado nas relações sociais, nas instituições e no imaginário coletivo" (SÃO PAULO, 2022, p. 28).

Waldete Tristão (2020) aprofunda essa reflexão ao analisar como o racismo estrutural se manifesta na educação infantil de forma particularmente insidiosa. A autora destaca que "o mito da democracia racial, associado à ideia de que crianças pequenas não percebem diferenças raciais, tem sido um dos principais obstáculos para a implementação de políticas antirracistas na primeira infância" (TRISTÃO, 2020, p. 56). Essa crença, amplamente difundida entre educadores, faz com que situações de discriminação racial sejam desconsideradas ou tratadas como "brincadeira de criança".

2.2 Racialidade, Branquitude Normativa e a Construção da Identidade na Primeira Infância

A forma como o racismo estrutural opera está diretamente ligada aos processos de racialidade e racialização. Januário et al. (2021, p. 6) explicam que estes são "os processos sociais que produziram a ideia de raça para nomear determinados grupos como negros e indígenas e que, ao mesmo tempo, escondem a raça hegemônica, como é o caso das pessoas brancas, que dificilmente se compreendem como um grupo racial". Essa invisibilidade da branquitude é um dos pilares do racismo estrutural, pois ao naturalizar a posição do grupo racialmente dominante, opera a hierarquização racial como se fosse um dado da natureza e não uma construção social.

Cida Bento (2022, p. 28) define a branquitude como "o lugar de privilégio racial, simbólico e material, que é ocupado pelo branco na sociedade brasileira, e que se caracteriza pela dificuldade de se perceber como parte de um grupo racial e de reconhecer os privilégios que lhe são conferidos por essa posição". Essa dificuldade é particularmente relevante na educação infantil, onde a maioria dos educadores é branca, e onde a formação inicial raramente aborda a questão racial de forma crítica.

A branquitude normativa, por sua vez, "é a imposição de padrão pelo qual tudo o que está relacionado ao fenótipo ou conjunto de características observáveis do branco é tido como normal e o que está fora disso é considerado exótico, menos humano, feio ou animalizado" (JANUÁRIO et al., 2021, p. 7).

Lucimar Rosa Dias (2021) contribui com a análise da branquitude normativa na educação infantil ao destacar como os materiais didáticos, os brinquedos, as imagens nas paredes da sala de aula e até mesmo as músicas

e as brincadeiras propostas reproduzem um padrão estético e cultural branco como referência universal. A autora afirma que "a criança negra, ao entrar na escola, é confrontada com um universo simbólico que nega sua existência ou a apresenta de forma estereotipada, o que produz um abalo identitário profundo" (DIAS, 2021, p. 89).

O Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2022) dedica uma seção específica ao conceito de branquitude, destacando a importância de que educadores brancos compreendam sua posição racial para que possam atuar de forma efetiva na superação do racismo. O documento ressalta que "o trabalho antirracista não pode prescindir da reflexão sobre a branquitude, pois é a partir do reconhecimento dos privilégios associados à posição racial branca que se torna possível desconstruir práticas discriminatórias e construir relações mais equitativas" (SÃO PAULO, 2022, p. 35).

Kiusam de Oliveira (2018) traz uma contribuição fundamental ao analisar os processos de construção da identidade de crianças negras na primeira infância. A autora, que é psicóloga e educadora, destaca que a identidade não é um dado natural, mas uma construção social que ocorre nas interações com o outro. Quando essas interações, especialmente no ambiente escolar, veiculam mensagens depreciativas sobre a negritude, a criança negra internaliza uma imagem negativa de si mesma. Oliveira (2018, p. 72) enfatiza que "é na primeira infância que se define se a criança negra se sentirá bonita e capaz ou feia e incapaz; se sua história será motivo de orgulho ou de vergonha; se sua ancestralidade será celebrada ou negada".

2.3 Os Efeitos do Racismo no Desenvolvimento Infantil: Evidências Científicas

O racismo na primeira infância não é apenas um problema social, pedagógico ou ético; ele tem efeitos concretos, mensuráveis e potencialmente irreversíveis sobre o desenvolvimento cerebral, emocional, psicológico e físico da criança. Januário et al. (2021, p. 11), com base em evidências da neurociência, da psicologia do desenvolvimento e da sociologia, sistematizam uma série de possíveis efeitos do racismo na primeira infância, que incluem:

· Rejeição da própria imagem e impacto negativo na autoestima e na autoconfiança;

· Construção de uma identidade racial desvalorizada, com internalização de estereótipos negativos;

· Restrições para realizar sua capacidade intelectual devido às expectativas depreciativas;

· Problemas de socialização, isolamento e inibição comportamental;

· Propensão ao desenvolvimento de doenças crônicas na vida adulta, incluindo hipertensão e doenças cardiovasculares;

· Estresse tóxico, ansiedade, depressão, fobias e outros transtornos de saúde mental;

· Dificuldade de confiar em si mesmo, no outro e nas instituições.

Fúlvia Rosemberg (1985), em um estudo pioneiro, já demonstrava que as crianças negras são precocemente penalizadas no ambiente escolar, sofrendo com expectativas depreciativas por parte dos educadores e com menor oferta de afeto. Rosemberg (1985, p. 34) constatou que "as professoras tendem a avaliar as crianças negras como menos capazes, mais agressivas e menos bonitas, mesmo quando não há diferenças objetivas no desempenho ou comportamento". Essas expectativas, que se formam já na educação infantil, produzem um efeito de profecia autorrealizadora, comprometendo a trajetória educacional das crianças negras.

Eliane Cavalleiro (2001) aprofunda essa análise ao descrever as situações de discriminação racial que observou em suas pesquisas em escolas de educação infantil. A autora registrou episódios em que crianças negras eram excluídas de brincadeiras, recebiam menos atenção da professora, eram chamadas por apelidos pejorativos relacionados à cor da pele ou ao cabelo, e eram repreendidas com maior frequência e rigor do que as crianças brancas. Cavalleiro (2001, p. 112) conclui que "a escola, ao invés de promover a igualdade, atua como um espaço de reprodução e legitimação das desigualdades raciais, produzindo marcas profundas na subjetividade das crianças negras".

Heloísa Pires Lima (2005) contribui com a análise dos efeitos do racismo na formação leitora e na identidade das crianças negras. A autora analisou livros de literatura infantil e identificou a persistência de estereótipos que associam o negro à escravidão, à pobreza, à subalternidade ou à animalização. Lima (2005, p. 48) afirma que "a ausência de representações positivas do negro na literatura infantil não é um detalhe menor; ela diz à criança negra que sua história não importa, que sua beleza não é reconhecida, que seu lugar é à margem".

Sonia Rosa (2018), que é autora de uma vasta obra de literatura infantil com protagonistas negros, reforça essa análise ao afirmar que "a literatura infantil pode ser um espaço de empoderamento ou de silenciamento. Quando uma criança negra não se vê nos livros, ela aprende que não é digna de ser protagonista de sua própria história" (ROSA, 2018, p. 23). A autora destaca a importância de uma curadoria criteriosa de livros, brinquedos e materiais didáticos que valorizem a história, a cultura e a estética negra.

Kiusam de Oliveira (2018) acrescenta a dimensão da "violência estética" como um dos efeitos mais perversos do racismo na primeira infância. A autora relata situações em que crianças negras recusam o próprio cabelo, pedem para alisá-lo, ou manifestam vergonha de sua cor. Oliveira (2018, p. 95) enfatiza que "a aceitação do cabelo crespo é um ato de resistência e de afirmação identitária; quando a escola não valoriza o cabelo crespo, está contribuindo para a perpetuação de um padrão estético racista".

3 ANÁLISE DOS IMPACTOS DO RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO

Com base nos fundamentos teóricos apresentados, esta seção analisa as principais formas de manifestação do racismo na educação infantil, com ênfase nas situações cotidianas de brincar e nos materiais e espaços escolares, e propõe caminhos para a construção de uma prática pedagógica antirracista consistente.

3.1 Racismo no Cotidiano do Brincar: Marcas na Educação Infantil

Uma das dimensões mais significativas e, paradoxalmente, mais negligenciadas da manifestação do racismo na educação infantil ocorre nas situações de brincar, momento central para o desenvolvimento infantil. Silva, Oliveira e Aleixo (2024) realizaram uma pesquisa observacional em uma escola municipal de Londrina, acompanhando 14 crianças com idades entre 4 e 5 anos, sendo 10 negras, 3 brancas e 1 asiática. Os resultados revelaram que as situações de brincadeira são espaços privilegiados para a expressão e, mais preocupantemente, para a internalização do racismo.

As pesquisadoras observaram que, nas brincadeiras de faz de conta, as crianças negras frequentemente escolhiam papéis subalternos ou evitavam personagens que remetessem à negritude. Uma das situações registradas foi a de uma menina negra que, ao brincar de "casa", recusava-se a ser a mãe porque "mãe tem cabelo liso e pele clara" (SILVA; OLIVEIRA; ALEIXO, 2024, p. 12). Essa recusa evidencia o processo de internalização do padrão de beleza eurocêntrico e a rejeição de sua própria imagem.

Lucimar Rosa Dias (2021) analisa esse fenômeno como parte do que ela chama de "branqueamento simbólico no brincar". A autora argumenta que, quando a escola disponibiliza apenas bonecas brancas, quando as princesas dos contos de fadas são todas brancas, quando as referências de beleza e sucesso são exclusivamente brancas, a criança negra aprende que seu lugar não é o lugar de destaque. Dias (2021, p. 112) afirma que "o brincar é um espaço de produção de identidade; se nesse espaço a criança negra não se vê representada positivamente, ela aprende a se ver como inferior".

Waldete Tristão (2020) acrescenta que as situações de brincadeira também são espaços onde se manifestam as microagressões raciais. A autora registrou em suas pesquisas episódios em que crianças brancas se recusavam a brincar com crianças negras, ou as excluíam das brincadeiras com justificativas como "você é preta, não pode ser a princesa". Tristão (2020, p. 78) destaca que "esses episódios, muitas vezes tratados como 'brincadeira de criança' pelos educadores, produzem marcas profundas na autoestima das crianças negras e reforçam hierarquias raciais desde a mais tenra idade".

Eliane Cavalleiro (2001) já havia documentado situações semelhantes em suas pesquisas há mais de duas décadas, evidenciando a persistência dessas práticas discriminatórias no ambiente escolar. A autora conclui que "o

silenciamento dos educadores diante dessas situações é uma forma de conivência com o racismo, que naturaliza a exclusão e a hierarquização racial" (CAVALLEIRO, 2001, p. 156).

3.2 Representações Raciais nos Materiais Didáticos, Acervo Lúdico e Espaços Escolares

Outro campo fundamental de análise da presença e da reprodução do racismo na educação infantil são os materiais didáticos, o acervo lúdico e o ambiente escolar como um todo. Heloísa Pires Lima (2005) realizou um estudo pioneiro sobre as representações do negro na literatura infantil, identificando a persistência de estereótipos que associam o negro à escravidão, à pobreza, à subalternidade e à animalização. Lima (2005, p. 67) constatou que, mesmo quando presentes, os personagens negros raramente eram protagonistas, e suas características físicas eram frequentemente descritas de forma negativa ou exotizada.

Sonia Rosa (2018), autora de importantes obras de literatura infantil com protagonistas negros, como "Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta" e "A moça tecelã", contribui com a análise da importância de uma literatura que apresente a criança negra como protagonista de sua própria história. Rosa (2018, p. 34) afirma que "a literatura infantil pode ser um instrumento de empoderamento quando mostra a criança negra em situações de alegria, de protagonismo, de beleza, de poder; quando mostra sua história como parte da história do Brasil, e não como um apêndice".

Lucimar Rosa Dias (2021) amplia essa análise ao discutir também os brinquedos e o acervo lúdico disponível nas escolas de educação infantil. A autora destaca a importância de bonecas negras com cabelos crespos, de jogos que valorizem a cultura afro-brasileira, de materiais que permitam a

exploração positiva das diferenças. Dias (2021, p. 134) argumenta que "a seleção do acervo lúdico não é um ato neutro; ela reflete e produz valores. Quando a escola só tem bonecas brancas, ela está dizendo que o padrão de beleza é branco; quando ela tem bonecas negras, está dizendo que a beleza negra também existe e é valorizada".

Kiusam de Oliveira (2018) acrescenta a dimensão do cabelo como um elemento central na construção da identidade de crianças negras. A autora, que é também autora do livro "O cabelo de Lelê", destaca a importância de que as escolas disponham de materiais que valorizem o cabelo crespo, como pentes específicos, acessórios, livros que celebram o cabelo crespo, e que os educadores estejam preparados para cuidar do cabelo das crianças negras de forma adequada e respeitosa. Oliveira (2018, p. 112) afirma que "o cabelo é um território de disputa; quando a escola trata o cabelo crespo como 'bagunçado' ou 'difícil', está contribuindo para a desvalorização da identidade negra".

3.3 Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação: Uma Inovação Institucional

Um avanço significativo e recente nas políticas públicas educacionais voltadas para o enfrentamento do racismo na educação infantil e nos demais níveis de ensino é a Instrução Normativa SME nº 11, publicada em 3 de março de 2026, que institui o Programa de Promoção da Equidade Étnico-Racial e Enfrentamento ao Racismo e Xenofobia na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Este documento representa um marco institucional ao estabelecer procedimentos padronizados para prevenção, identificação, acolhimento e encaminhamento de casos de racismo e xenofobia no ambiente escolar.

O programa tem como um de seus principais instrumentos o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação,

documento que estabelece fluxos de ação e comunicação diante de ocorrências de discriminação racial. O Protocolo tem como objetivos: garantir ação imediata nas situações de racismo; realizar acolhimento adequado à vítima e ações pedagógicas; padronizar encaminhamentos e comunicações internas; e articular os fluxos e parcerias entre as Secretarias Municipais de Educação, Assistência e Desenvolvimento Social, Saúde e Direitos Humanos e Cidadania (SÃO PAULO, 2026).

Cida Bento (2022) argumenta que a existência de protocolos institucionais é fundamental para romper com o "pacto da branquitude" que naturaliza o racismo e obstaculiza o enfrentamento. A autora afirma que "quando as instituições estabelecem procedimentos claros para o enfrentamento ao racismo, elas tiram o assunto do âmbito da boa vontade individual e o colocam no âmbito da responsabilidade institucional" (BENTO, 2022, p. 156).

Eliane Cavalleiro (2001) também já apontava a necessidade de que as escolas tivessem protocolos claros para lidar com situações de racismo, evitando a omissão e a naturalização. A autora destacava que "a ausência de procedimentos claros faz com que cada educador lide com a situação de acordo com sua própria formação e sensibilidade, o que muitas vezes resulta em silenciamento ou em abordagens inadequadas" (CAVALLEIRO, 2001, p. 189).

3.4 A Formação de Professores e a Prática Pedagógica Antirracista

Apesar da existência de leis como a Lei Federal 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, e de documentos curriculares como o Currículo da Cidade (2022), a implementação efetiva de uma pedagogia antirracista na

educação infantil esbarra, frequentemente, na falta de formação adequada dos educadores.

Lucimar Rosa Dias (2021) é uma das principais estudiosas da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais na primeira infância. A autora argumenta que a formação precisa ir além da transmissão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira; precisa envolver uma reflexão profunda sobre as próprias crenças, valores e práticas dos educadores. Dias (2021, p. 178) afirma que "a formação antirracista é um processo de desaprender o racismo que foi internalizado ao longo da vida, e isso exige tempo, disposição e um trabalho continuado".

Waldete Tristão (2020) acrescenta que a formação de professores para a educação infantil precisa considerar as especificidades dessa etapa, que envolve o cuidado, a afetividade e a brincadeira como eixos estruturantes. Tristão (2020, p. 145) destaca que "a educação antirracista na primeira infância não pode ser uma mera transposição do que se faz no ensino fundamental; ela precisa estar integrada ao cotidiano do cuidado, do brincar e das interações".

Kiusam de Oliveira (2018) enfatiza a importância da formação que envolva a valorização da estética negra, do cabelo crespo, da ancestralidade e da história africana. A autora propõe que a formação inclua vivências práticas, como oficinas de tranças, rodas de conversa sobre identidade, e a construção de acervos literários e lúdicos que valorizem a cultura afro-brasileira. Oliveira (2018, p. 156) afirma que "a formação precisa tocar o corpo, a emoção, a espiritualidade, não apenas a razão; só assim ela será transformadora".

Sonia Rosa (2018) contribui com a importância da formação que inclua a literatura infantil como ferramenta pedagógica antirracista. A autora argumenta que os educadores precisam conhecer a produção literária com protagonistas

negros, saber selecionar livros de qualidade e utilizá-los de forma integrada ao currículo. Rosa (2018, p. 89) afirma que "um bom livro pode ser um poderoso instrumento de transformação; mas para isso, o educador precisa saber escolhê-lo e mediá-lo adequadamente".

Heloísa Pires Lima (2005) reforça essa perspectiva ao destacar a importância da formação que permita aos educadores identificar estereótipos e representações negativas nos materiais didáticos e de literatura infantil. Lima (2005, p. 112) afirma que "a formação precisa desenvolver um olhar crítico sobre os materiais, para que o educador não reproduza involuntariamente os estereótipos que tanto critica".

Eliane Cavalleiro (2001) e Cida Bento (2022) convergem ao destacar que a formação de professores para a educação antirracista não pode prescindir da reflexão sobre a branquitude. Bento (2022, p. 167) afirma que "enquanto os educadores brancos não se reconhecerem como racializados e não compreenderem os privilégios associados à sua posição racial, será difícil avançar na implementação de práticas verdadeiramente antirracistas".

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por ser esta a mais adequada para a compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos, como o racismo estrutural na educação infantil. Conforme apontam Minayo (2014) e outros autores da área, a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o

que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. Exploratória por buscar maior familiaridade com o problema, explicitando suas dimensões e complexidades, e descritiva por pretender descrever as características de determinado fenômeno – no caso, a manifestação do racismo estrutural na educação infantil – estabelecendo relações entre as variáveis envolvidas.

O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do levantamento e análise de livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam a temática do racismo estrutural, da educação infantil, da educação das relações étnico-raciais e do desenvolvimento infantil. Foram consultadas bases de dados como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico, utilizando descritores como "racismo estrutural", "educação infantil", "desenvolvimento infantil", "pedagogia antirracista", "branquitude" e "primeira infância".

Os principais referenciais teóricos analisados foram:

· Silvio Almeida (2020): Racismo Estrutural, que fundamenta a compreensão do racismo como componente estruturante da sociedade.

· Eliane Cavalleiro (2001): Racismo e Antirracismo na Educação, que analisa as manifestações do racismo no contexto escolar.

· Cida Bento (2022): O Pacto da Branquitude, que introduz o conceito de pacto da branquitude para explicar a manutenção dos privilégios brancos.

· Lucimar Rosa Dias (2021): Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais, que analisa a formação de professores e as práticas pedagógicas na primeira infância.

· Kiusam de Oliveira (2018): A Construção da Identidade da Criança Negra, que aborda os impactos do racismo na identidade e na autoestima.

· Waldete Tristão (2020): Branquitude e Educação Infantil, que analisa a manifestação da branquitude normativa na primeira infância.

· Sonia Rosa (2018): Literatura Infantil e Protagonismo Negro, que discute a importância da representatividade na literatura.

· Heloísa Pires Lima (2005): Personagens Negros na Literatura Infantil, que analisa as representações do negro nos livros infantis.

· Fúlvia Rosemberg (1985): Relações Raciais na Educação Infantil, estudo pioneiro sobre discriminação racial na primeira infância.

· Januário et al. (2021): Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância (Working Paper do NCPI), que articula evidências da neurociência, psicologia e sociologia.

· Silva, Oliveira e Aleixo (2024): Racismo na Educação Infantil: as marcas do brincar, artigo que apresenta pesquisa observacional sobre manifestações do racismo em situações lúdicas.

· Gabriel e Blasius (2023): Desigualdade afetiva e racismo na educação infantil, artigo que aborda a dimensão afetiva das relações raciais.

A pesquisa documental consistiu na análise de documentos oficiais que orientam as políticas educacionais no âmbito municipal de São Paulo, com destaque para:

· SÃO PAULO (2022): Currículo da Cidade: Educação Antirracista – Orientações Pedagógicas: Povos Afro-brasileiros.

· SÃO PAULO (2026): Instrução Normativa SME nº 11, de 3 de março de 2026, que institui o Programa de Promoção da Equidade Étnico-Racial e Enfrentamento ao Racismo e Xenofobia na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A análise dos documentos seguiu os procedimentos propostos por Cellard (2008), que incluem: a contextualização histórica e institucional dos documentos; a identificação de sua origem e autoria; a análise do conteúdo explícito e implícito; e a articulação com o referencial teórico e com os objetivos da pesquisa.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise de conteúdo na modalidade temática, conforme proposta por Bardin (2016). Esse procedimento envolveu três etapas: (1) pré-análise, com a organização do material e a definição das categorias iniciais; (2) exploração do material, com a codificação e categorização dos dados; e (3) tratamento dos resultados, com a interpretação e articulação com o referencial teórico.

As categorias de análise definidas foram: (a) manifestações do racismo estrutural na educação infantil; (b) impactos do racismo no desenvolvimento infantil; (c) o brincar como espaço de reprodução e resistência ao racismo; (d) políticas institucionais de enfrentamento ao racismo; (e) práticas pedagógicas antirracistas; (f) formação de professores e branquitude.

---

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental realizada permitiu identificar um conjunto consistente de evidências sobre a manifestação do racismo estrutural na educação infantil, seus impactos no desenvolvimento das crianças negras e os caminhos possíveis para a superação desse quadro.

5.1 Manifestações do Racismo Estrutural na Educação Infantil

Os dados analisados revelam que o racismo estrutural se manifesta na educação infantil de múltiplas formas, muitas delas sutis e naturalizadas no cotidiano escolar. As principais manifestações identificadas foram:

Invisibilidade e sub-representação: A ausência de representações positivas de pessoas negras nos materiais didáticos, no acervo lúdico e nos espaços escolares foi apontada por Cavalcante e Cardoso (2025), Dias (2021), Lima (2005) e Rosa (2018) como uma das manifestações mais frequentes do racismo na educação infantil. Quando presentes, as representações de pessoas negras frequentemente se restringem a papéis secundários, estereotipados ou associados à pobreza e à vulnerabilidade.

Microagressões raciais: Gabriel e Blasius (2023), Cavalleiro (2001) e Tristão (2020) identificaram que as crianças negras estão sujeitas a microagressões raciais cotidianas, como comentários sobre o cabelo, comparações desfavoráveis com crianças brancas, menor oferta de afeto e contato físico, e maior frequência de repreensões e disciplinamento.

Silenciamento e naturalização: A pesquisa de Silva, Oliveira e Aleixo (2024) revelou que, muitas vezes, as situações de discriminação racial no brincar são silenciadas ou naturalizadas pelos educadores, que não intervêm ou tratam como "brincadeira de criança". Bento (2022) explica esse

silenciamento como parte do "pacto da branquitude", que opera para que o racismo não seja confrontado.

Currículo monocultural: A análise do Currículo da Cidade (2022) e de sua crítica às práticas escolares revelou que, mesmo após a implementação da Lei 10.639/2003, muitas unidades escolares ainda operam com um currículo monocultural, que aborda a cultura afro-brasileira apenas de forma pontual, folclorizada e exotizada.

5.2 Impactos do Racismo no Desenvolvimento Infantil

Os impactos do racismo no desenvolvimento infantil, conforme sistematizados por Januário et al. (2021), Rosemberg (1985), Cavalleiro (2001), Oliveira (2018) e outros autores, são profundos e duradouros:

Impactos na identidade e autoestima: A pesquisa de Silva, Oliveira e Aleixo (2024) e os estudos de Oliveira (2018) evidenciaram que crianças negras de 4 e 5 anos já internalizaram padrões estéticos racistas, rejeitando suas próprias características físicas. Oliveira (2018) destaca que a aceitação do cabelo crespo é um indicador fundamental da autoestima da criança negra.

Impactos socioemocionais: Gabriel e Blasius (2023) e Cavalleiro (2001) identificaram a "desigualdade afetiva" como um dos impactos mais perversos do racismo na educação infantil. As crianças negras recebem menos demonstrações de afeto e são mais frequentemente estigmatizadas.

Impactos no desenvolvimento cerebral: Januário et al. (2021) apresentam evidências de que o estresse tóxico causado pela exposição

contínua ao racismo pode alterar a arquitetura cerebral, comprometendo o desenvolvimento de funções executivas e a capacidade de aprendizagem.

Impactos na trajetória educacional: Rosemberg (1985) e Cavalleiro (2001) apontam que os impactos do racismo na primeira infância se expressam também no desempenho acadêmico nos anos subsequentes, com maiores índices de evasão, repetência e defasagem idade-série entre crianças negras.

5.3 Políticas Institucionais de Enfrentamento: Avanços e Desafios

A análise da Instrução Normativa SME nº 11/2026 e do Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação revelou avanços significativos nas políticas institucionais de enfrentamento ao racismo na educação infantil.

Avanços: O Protocolo representa um marco institucional ao estabelecer fluxos padronizados, superando a lógica anterior de que o enfrentamento dependia da iniciativa individual. A obrigatoriedade de constituição de Comissões Antirracistas e a exigência de formação continuada são avanços importantes.

Desafios: A implementação efetiva enfrenta desafios: garantir a formação para todos os profissionais, monitorar a implementação do Protocolo e assegurar a articulação intersetorial. Bento (2022) alerta que o "pacto da branquitude" pode se manifestar também na implementação das políticas, fazendo com que elas sejam esvaziadas ou burocratizadas sem produzir transformações efetivas.

5.4 Práticas Pedagógicas Antirracistas na Educação Infantil

Os documentos analisados e a literatura da área apontam um conjunto de práticas pedagógicas que podem contribuir para a construção de uma educação infantil antirracista:

Planejamento intencional: A educação antirracista não acontece por acaso; requer planejamento intencional e sistemático (DIAS, 2021; TRISTÃO, 2020).

Seleção crítica de materiais: A escolha de materiais didáticos, livros, brinquedos e outros recursos deve ser orientada por critérios que valorizem a diversidade e a representatividade (LIMA, 2005; ROSA, 2018; DIAS, 2021).

Organização do espaço escolar: O espaço escolar deve refletir a diversidade étnico-racial, com imagens, cartazes e objetos que valorizem a cultura afro-brasileira (OLIVEIRA, 2018).

Mediação de conflitos e situações de discriminação: Os educadores devem estar preparados para intervir de forma adequada em situações de discriminação racial, acolhendo as vítimas e utilizando essas situações como oportunidades de aprendizagem (CAVALLEIRO, 2001).

Formação continuada: A formação continuada de educadores é condição fundamental, abrangendo as dimensões conceitual, pessoal, pedagógica e institucional (DIAS, 2021; TRISTÃO, 2020; OLIVEIRA, 2018; BENTO, 2022).

Envolvimento das famílias: A construção de uma educação antirracista requer o envolvimento das famílias, por meio de diálogos, ações formativas e parcerias (CAVALLEIRO, 2001).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a manifestação do racismo estrutural na educação infantil, identificando seus impactos no desenvolvimento das crianças negras e propondo caminhos para a construção de uma prática pedagógica antirracista. A pesquisa bibliográfica e documental realizada permitiu aprofundar a compreensão desse fenômeno complexo e multifacetado, a partir de um conjunto consistente de autoras e autores que há décadas dedicam-se a essa temática.

A análise realizada confirma que o racismo estrutural se manifesta na educação infantil de múltiplas formas – na invisibilidade e sub-representação, nas microagressões raciais cotidianas, no silenciamento e naturalização das desigualdades, e na persistência de um currículo monocultural. Autoras como Lucimar Rosa Dias, Waldete Tristão, Eliane Cavalleiro, Cida Bento, Kiusam de Oliveira, Heloísa Pires Lima, Sonia Rosa e Fúlvia Rosemberg contribuíram fundamentalmente para a compreensão dessas manifestações e de seus efeitos.

Os impactos do racismo no desenvolvimento infantil são profundos e duradouros, afetando a construção da identidade e autoestima das crianças

negras, comprometendo seu desenvolvimento socioemocional, alterando a arquitetura cerebral por meio do estresse tóxico e influenciando negativamente sua trajetória educacional. A pesquisa evidenciou que esses impactos se manifestam desde a mais tenra idade, com crianças de 4 e 5 anos já internalizando padrões estéticos racistas e rejeitando suas próprias características físicas.

Uma das contribuições mais significativas deste estudo foi a análise do brincar como espaço privilegiado de manifestação e reprodução do racismo na educação infantil, bem como a discussão sobre a importância de uma curadoria criteriosa de materiais didáticos e acervo lúdico que valorizem a diversidade étnico-racial.

A análise da Instrução Normativa SME nº 11/2026 e do Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação revelou avanços significativos nas políticas institucionais de enfrentamento ao racismo na educação infantil. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta desafios, incluindo a necessidade de formação continuada para todos os profissionais, o monitoramento da implementação e a efetiva articulação intersetorial.

A formação de educadores para uma prática pedagógica antirracista emergiu como condição fundamental para a superação do racismo na educação infantil. Essa formação precisa contemplar as dimensões conceitual, pessoal, pedagógica e institucional, e deve incluir a reflexão sobre a branquitude e os privilégios a ela associados, conforme proposto por Cida Bento e Waldete Tristão.

Como limitações deste estudo, destaca-se o recorte geográfico e institucional, com foco nas políticas educacionais do município de São Paulo, o

que limita a generalização dos achados para outros contextos. Além disso, a pesquisa bibliográfica e documental, embora adequada aos objetivos propostos, não permite a análise de aspectos da prática cotidiana que só poderiam ser capturados por meio de pesquisa empírica.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos empíricos que investiguem a implementação efetiva do Protocolo de Enfrentamento ao Racismo nas unidades escolares, analisando os fatores que facilitam ou dificultam sua implementação. Sugere-se também a realização de pesquisas que acompanhem longitudinalmente os impactos de práticas pedagógicas antirracistas no desenvolvimento e na trajetória educacional de crianças negras.

Em suma, este artigo reafirma a necessidade urgente de que as instituições de educação infantil assumam um papel ativo e sistemático no enfrentamento ao racismo estrutural, deixando de lado o silêncio e a naturalização que historicamente caracterizaram sua atuação. A superação do racismo na primeira infância não é apenas uma exigência ética e política, mas uma condição fundamental para garantir o desenvolvimento pleno e a efetivação do direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, equitativa e respeitosa de sua identidade e dignidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. O Pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CAVALCANTE, Maria de Fátima; CARDOSO, Lúcia Maria de Oliveira. Representações raciais em materiais didáticos e espaços escolares na educação infantil: avanços e permanências. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 1-18, 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e Antirracismo na Educação: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DIAS, Lucimar Rosa. Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: formação de professores e práticas pedagógicas. São Paulo: Editora da UNESP, 2021.

GABRIEL, Camila; BLASIUS, Jaqueline. Desigualdade afetiva e racismo na educação infantil: dores e caminhos para uma pedagogia do cuidado. Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 12, n. 1, p. 155-172, 2023.

JANUÁRIO, Lívia et al. Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância. Working Paper. São Paulo: Núcleo Ciência pela Infância (NCPI), 2021.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens Negros na Literatura Infantil: uma análise das representações. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Kiusam de. A Construção da Identidade da Criança Negra: cabelo, estética e autoestima. São Paulo: Mazza Edições, 2018.

ROSA, Sonia. Literatura Infantil e Protagonismo Negro: a importância de se ver nos livros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais na Educação Infantil. São Paulo: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, n. 53, p. 30-42, 1985.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Antirracista – Orientações Pedagógicas: Povos Afro-brasileiros. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 11, de 3 de março de 2026. Institui o Programa de Promoção da Equidade Étnico-Racial e Enfrentamento ao Racismo e Xenofobia na Rede

Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 4 mar. 2026.

SILVA, Ana Paula; OLIVEIRA, Carlos Eduardo; ALEIXO, Mariana. Racismo na Educação Infantil: as marcas do brincar. Cadernos de Pesquisa em Educação, Londrina, v. 30, n. 1, p. 1-18, 2024.

TRISTÃO, Waldete. Branquitude e Educação Infantil: desnaturalizando privilégios. São Paulo: Editora da USP, 2020.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE E DA NEUROCIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Flavia Danieli Piveta

RESUMO

A educação infantil representa uma etapa fundamental no desenvolvimento humano, sendo responsável por proporcionar experiências que contribuem para a formação integral da criança. Nesse contexto, o brincar assume papel central, pois constitui a principal forma de expressão e aprendizagem na infância.

Palavras-chave: Criança; Aprendizagem; Psicomotricidade; Ludicidade.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Kishimoto (2011, p. 21), “o brincar é uma atividade essencial na infância, pois permite à criança construir conhecimentos por meio da interação com o meio”. Essa perspectiva evidencia que o brincar não deve ser visto apenas como recreação, mas como um elemento pedagógico fundamental.

Entretanto, observa-se atualmente uma crescente substituição das brincadeiras tradicionais por atividades mediadas por tecnologias digitais, como celulares e computadores. Tal mudança tem gerado preocupações, uma vez que pode limitar experiências motoras, sensoriais e sociais essenciais ao desenvolvimento infantil.

Além disso, estudos na área da neurociência demonstram que as experiências vividas na primeira infância têm impacto direto na formação das conexões neurais. Segundo Lent (2019, p. 135), “o cérebro infantil apresenta elevada plasticidade, sendo altamente influenciado pelas experiências vividas nos primeiros anos de vida”.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar a importância do brincar na educação infantil, com ênfase na psicomotricidade e nas contribuições da neurociência, destacando práticas como brincadeiras livres, jogos coletivos, atividades em ambientes naturais e brincadeiras musicais.

2. O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

O brincar é reconhecido como a principal linguagem da criança, constituindo-se como meio privilegiado de expressão, comunicação e construção de conhecimento. Na educação infantil, ele não deve ser compreendido apenas como uma atividade espontânea, mas como uma forma complexa de interação com o mundo, na qual a criança atribui significados às suas experiências.

Segundo Piaget (1975, p. 160), “a brincadeira é uma forma de assimilação da realidade”, permitindo que a criança incorpore o mundo externo às suas estruturas cognitivas. Já Vygotsky (1998, p. 117) afirma que “no brincar, a criança ultrapassa

eu comportamento habitual”, indicando que a atividade lúdica favorece o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, o brincar não apenas reflete o desenvolvimento da criança, mas também o impulsiona, ao possibilitar a experimentação, a imaginação e a construção de sentidos.

Ampliando essa compreensão, a abordagem desenvolvida por **Emmi Pikler** enfatiza a importância da autonomia da criança no processo de desenvolvimento. Para Pikler (2010, p. 43), “o desenvolvimento motor e psíquico da criança ocorre de forma mais saudável quando ela tem liberdade para se movimentar e explorar o ambiente por iniciativa própria”.

Nesse sentido, a autora destaca a relevância de proporcionar à criança **tempo, espaço e materiais adequados** para a exploração livre. A autonomia no brincar permite que a criança desenvolva:

- consciência corporal
- coordenação motora
- capacidade de decisão
- autoconfiança

A proposta pikleriana valoriza o movimento livre e espontâneo, sem intervenções excessivas do adulto, respeitando o ritmo individual da criança. Assim, ao explorar o espaço de forma autônoma — subindo, descendo, rolando e manipulando objetos — a criança constrói conhecimentos a partir da própria experiência.

Paralelamente, a abordagem de **Loris Malaguzzi**, criador da abordagem de Reggio Emilia, amplia a compreensão do brincar ao inseri-lo no conceito das “cem linguagens da criança”. Segundo Malaguzzi (1999, p. 5), “a criança possui cem linguagens, cem formas de pensar, de se expressar e de compreender o mundo”.

Dentro dessa perspectiva, o brincar é uma dessas linguagens fundamentais, por meio da qual a criança:

- expressa emoções
- constrói significados
- investiga o mundo
- estabelece relações

A abordagem de Reggio Emilia valoriza a criança como sujeito ativo, competente e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Nesse contexto, o ambiente educativo assume papel central, sendo concebido como o “terceiro educador”, organizado de forma a estimular a curiosidade, a exploração e a criatividade.

Malaguzzi (1999, p. 6) ressalta que “é necessário oferecer às crianças oportunidades para explorar materiais diversos, pois é na interação com eles que se constroem conhecimentos”. Dessa forma, a diversidade de materiais — naturais, estruturados e não estruturados — amplia as possibilidades de expressão e aprendizagem.

A integração entre as contribuições de Pikler e Malaguzzi evidencia que o brincar não pode ser restringido a atividades dirigidas ou padronizadas. Pelo contrário, ele deve ser compreendido como um processo que envolve liberdade, exploração e protagonismo infantil.

Além disso, a valorização dos **tempos da criança** é essencial. O respeito ao ritmo individual permite que a aprendizagem ocorra de forma significativa, evitando interferências que possam limitar a iniciativa e a criatividade.

Nesse contexto, cabe ao educador criar condições para que o brincar aconteça de forma rica e diversificada, oferecendo:

- espaços amplos e seguros
- materiais variados
- tempo suficiente para exploração
- liberdade para experimentar

Dessa forma, o brincar se consolida como uma linguagem complexa e multifacetada, que integra corpo, emoção e cognição, sendo essencial para o desenvolvimento
integral da criança.

Portanto, ao considerar as contribuições de Piaget, Vygotsky, Pikler e Malaguzzi, compreende-se que o brincar não é apenas uma atividade da infância, mas um direito e uma necessidade fundamental, que deve ser garantido e valorizado nos contextos educativos.

3. PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A psicomotricidade refere-se à integração entre movimento, cognição e emoção, sendo fundamental para o desenvolvimento global da criança.

Wallon (2007, p. 45) afirma que “o movimento é a primeira forma de expressão da criança, sendo essencial para seu desenvolvimento emocional e cognitivo”. Nesse sentido, o corpo assume papel central no processo de aprendizagem.

A prática psicomotora contribui para:

- coordenação motora ampla e fina
- equilíbrio e lateralidade
- percepção espacial e temporal
- construção da identidade corporal

Segundo Le Boulch (1987, p. 32), “a educação psicomotora é a base de todas as aprendizagens escolares, pois organiza o comportamento da criança”.

Atividades como correr, pular, subir, descer e explorar o ambiente são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor. A ausência dessas experiências pode resultar em dificuldades futuras, como problemas de atenção, coordenação e aprendizagem.

4. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS LIVRES

As brincadeiras livres são aquelas em que a criança tem autonomia para criar, imaginar e explorar sem a imposição de regras rígidas.

De acordo com Brougère (2010, p. 98), “o brincar livre permite à criança construir significados próprios, favorecendo a criatividade e a autonomia”.

Essas atividades são fundamentais porque:

- estimulam a tomada de decisões
- desenvolvem a imaginação
- promovem a independência
- favorecem a resolução de problemas

Além disso, o brincar livre permite que a criança explore seus próprios limites, contribuindo para o desenvolvimento da autoconfiança.

5. CONTATO COM A NATUREZA E EXPERIÊNCIAS CORPORAIS

O contato com a natureza desempenha papel essencial no desenvolvimento infantil. Brincar em parques, mexer com terra, areia e água proporciona experiências sensoriais ricas.

Segundo Louv (2016, p. 54), “o contato com a natureza é fundamental para o desenvolvimento saudável da criança, contribuindo para aspectos físicos, emocionais e cognitivos”.

Atividades como:

- subir e descer obstáculos
- correr em espaços abertos
- explorar diferentes texturas

favorecem o desenvolvimento motor e sensorial.

Essas experiências também estimulam a curiosidade e o aprendizado ativo, permitindo que a criança compreenda o mundo de forma concreta.

6. JOGOS COLETIVOS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Os jogos coletivos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social, cognitivo e emocional da criança, especialmente na educação infantil. Essas atividades envolvem regras, interação entre pares e resolução de conflitos, constituindo-se como experiências essenciais para a construção da vida em sociedade.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998, p. 123) afirma que “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais”. Nesse sentido, os jogos coletivos configuram-se como espaços privilegiados de aprendizagem, nos quais a criança internaliza normas, valores e formas de comportamento social.

Ao participar de jogos em grupo, a criança é desafiada a compreender e respeitar regras, negociar significados e lidar com situações de cooperação e competição. Segundo Piaget (1994, p. 56), “o jogo de regras representa um estágio importante no desenvolvimento moral da criança, pois implica a compreensão de normas compartilhadas”. Dessa forma, os jogos coletivos contribuem para a construção do senso de justiça, respeito e responsabilidade.

Além disso, essas atividades favorecem o desenvolvimento das funções executivas, especialmente o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva. Diamond (2013, p. 145) destaca que “atividades que envolvem regras e interação social são fundamentais para o desenvolvimento das funções executivas na infância”. Durante os jogos, a criança precisa controlar

impulsos, esperar sua vez e adaptar seu comportamento às demandas do grupo.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento socioemocional. Ao vivenciar situações de vitória e derrota, a criança aprende a lidar com frustrações, desenvolver resiliência e regular suas emoções. Segundo Elias et al. (1997, p. 33), “as habilidades sociais e emocionais são desenvolvidas por meio de experiências práticas que envolvem interação e cooperação”.

Os jogos coletivos também estimulam a linguagem e a comunicação, uma vez que exigem diálogo, negociação e expressão de ideias. Isso contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a construção de vínculos sociais.

Do ponto de vista psicomotor, essas atividades promovem o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção espacial e do equilíbrio, especialmente quando envolvem movimento corporal, como correr, lançar, equilibrar e deslocar-se no espaço.

Portanto, os jogos coletivos constituem uma prática pedagógica essencial na educação infantil, pois integram aspectos cognitivos, motores e socioemocionais, contribuindo para a formação integral da criança e para sua inserção no contexto social.

7. BRINCADEIRAS DE RODA E ATIVIDADES MUSICAIS

As brincadeiras de roda e as atividades musicais ocupam lugar de destaque na educação infantil, por integrarem movimento, linguagem, ritmo e interação social. Essas práticas, além de possuírem forte caráter cultural, contribuem significativamente para o desenvolvimento global da criança.

Segundo Gainza (1988, p. 70), “a música na infância é uma linguagem que favorece o desenvolvimento integral, estimulando aspectos cognitivos, motores e afetivos”. Nesse sentido, as atividades musicais não devem ser compreendidas apenas como momentos recreativos, mas como ferramentas pedagógicas fundamentais.

As brincadeiras de roda, em particular, promovem a integração entre corpo e som, exigindo coordenação motora, percepção rítmica e atenção. Ao cantar e se movimentar em grupo, a criança desenvolve habilidades como:

- ritmo e temporalidade
- coordenação motora
- memória auditiva
- linguagem oral

De acordo com Ilari (2003, p. 15), “a prática musical na infância contribui para o desenvolvimento da linguagem, da memória e da atenção, além de favorecer a socialização”. Isso ocorre porque a música ativa diferentes áreas do cérebro simultaneamente, promovendo conexões neurais importantes para a aprendizagem.

Do ponto de vista neurocientífico, estudos indicam que a música estimula regiões cerebrais relacionadas à emoção, à memória e à linguagem. Segundo Sacks (2007, p. 102), “a música tem o poder de envolver praticamente todas as áreas do cérebro, integrando funções cognitivas e emocionais”.

Além disso, as brincadeiras de roda favorecem o desenvolvimento social, pois envolvem cooperação, respeito ao grupo e participação coletiva. A criança aprende a se posicionar no grupo, a esperar sua vez e a agir de forma sincronizada com os demais.

Sob a perspectiva cultural, essas práticas também contribuem para a transmissão de tradições e valores sociais. Kishimoto (2011, p. 38) destaca que “as brincadeiras tradicionais representam um patrimônio cultural que deve ser preservado e valorizado na educação infantil”.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento emocional. A música e o movimento permitem que a criança expresse sentimentos, desenvolva sensibilidade e construa vínculos afetivos com os colegas e com o professor.

Do ponto de vista psicomotor, essas atividades favorecem a consciência corporal, a lateralidade e a organização espacial, especialmente quando envolvem gestos, deslocamentos e mudanças de direção.

Assim, as brincadeiras de roda e as atividades musicais constituem práticas educativas essenciais, pois promovem a integração entre corpo, mente e emoção, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança.

8. CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA

A neurociência tem contribuído significativamente para a compreensão do desenvolvimento infantil, especialmente ao evidenciar como as experiências vividas na primeira infância influenciam diretamente a estrutura e o funcionamento do cérebro. Esse campo de estudo demonstra que o desenvolvimento cerebral não ocorre de forma isolada, mas em constante interação com o ambiente, sendo profundamente impactado pelas vivências da criança.

De acordo com Lent (2019, p. 140), “as experiências vividas na infância moldam a estrutura do cérebro, influenciando o comportamento e a aprendizagem”. Essa afirmação reforça a ideia de que o cérebro infantil apresenta elevada plasticidade neural, ou seja, possui grande capacidade de adaptação e reorganização a partir dos estímulos recebidos.

Nos primeiros anos de vida, ocorre uma intensa formação de conexões sinápticas, sendo esse período considerado crucial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, o brincar se destaca como uma das principais atividades responsáveis por estimular o cérebro da criança de forma integral.

Durante as brincadeiras, diversas áreas cerebrais são ativadas simultaneamente, favorecendo o desenvolvimento de funções cognitivas essenciais, tais como:

- memória
- atenção
- linguagem
- percepção
- funções executivas

Segundo Goldberg (2002, p. 89), “as funções executivas são desenvolvidas a partir de experiências que envolvem planejamento, tomada de decisão e controle de impulsos”. Dessa forma, atividades lúdicas que envolvem regras, resolução de problemas e interação social contribuem diretamente para o desenvolvimento dessas habilidades.

Além disso, a neurociência destaca a importância do movimento para o desenvolvimento cerebral. Ratey (2002, p. 60) afirma que “o movimento estimula a atividade cerebral, favorecendo a aprendizagem e a regulação emocional”. Isso ocorre porque atividades físicas aumentam a liberação de neurotransmissores, como a dopamina e a serotonina, que estão relacionados à motivação, ao prazer e à atenção.

Outro aspecto relevante refere-se à integração entre corpo e mente. Experiências psicomotoras, como correr, pular, subir, descer e explorar diferentes ambientes, contribuem para o fortalecimento das conexões neurais e para a organização do sistema nervoso.

A neurociência também evidencia que o brincar desempenha papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança. Durante as brincadeiras, a criança aprende a lidar com frustrações, controlar impulsos, desenvolver empatia e compreender regras sociais.

Segundo Siegel (2012, p. 78), “as experiências emocionais vividas na infância

influenciam diretamente a organização do cérebro, especialmente nas áreas relacionadas à regulação emocional". Assim, o brincar em grupo e as interações sociais são essenciais para o desenvolvimento socioemocional.

Dessa forma, compreende-se que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um elemento estruturante do desenvolvimento cerebral, sendo indispensável na educação infantil. A ausência dessas experiências pode comprometer o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem e para a vida em sociedade.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permite afirmar que o brincar constitui um elemento estruturante do desenvolvimento infantil, ultrapassando a concepção tradicional de atividade recreativa para se configurar como um processo complexo de construção cognitiva, motora, social e emocional.

A partir das contribuições teóricas discutidas, especialmente nas áreas da psicomotricidade e da neurociência, evidencia-se que o desenvolvimento da criança ocorre de forma integrada, envolvendo corpo e mente em constante interação com o ambiente. Nesse sentido, o movimento, a exploração e a vivência de experiências concretas não são apenas complementares à aprendizagem, mas condições essenciais para que ela ocorra de maneira significativa.

Sob a perspectiva da psicomotricidade, foi possível compreender que o corpo é o primeiro instrumento de aprendizagem da criança. As experiências corporais, como correr, pular, subir, descer e explorar diferentes espaços, contribuem para a organização do esquema corporal, para o desenvolvimento da coordenação motora e para a construção da autonomia. Além disso, essas vivências favorecem a constituição da identidade e o equilíbrio emocional, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral.

Do ponto de vista da neurociência, os dados analisados reforçam a ideia de que a primeira infância representa um período crítico para a formação das conexões neurais. A plasticidade cerebral, característica marcante dessa fase, torna o cérebro altamente sensível às experiências vividas. Dessa forma, ambientes ricos em estímulos, interações sociais e atividades lúdicas potencializam o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, como atenção, memória e funções executivas.

Nesse contexto, o brincar assume papel central, pois integra movimento, emoção e cognição, promovendo ativa participação da criança no processo de aprendizagem. Diferentemente de práticas passivas, o brincar envolve

experimentação, tomada de decisão, resolução de problemas e interação social, elementos fundamentais para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2010. CHRISTAKIS, Dimitri. *The effects of media on children*. 2018.
GAINZA, Violeta. *Educação musical na infância*. 1988.
GOLDBERG, Elkhonon. *O cérebro executivo*. 2002.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. 2011. LE BOULCH, Jean. *Educação psicomotora*. 1987.
LENT, Roberto. *Neurociência da mente e do comportamento*. 2019. LOUV, Richard. *A última criança na natureza*. 2016.
PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 1975.
VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 1998.
WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. 2007.

A PSICOMOTRICIDADE COMO BASE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DIMENSÕES, MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO GLOBAL

Alexandra Dantas Vilela

RESUMO

O presente artigo investiga de maneira aprofundada a interface entre a psicomotricidade e o processo de alfabetização, compreendendo o movimento humano não apenas como uma habilidade mecânica, mas como o primeiro instrumento do psiquismo e a base estruturante da aprendizagem. Partindo das contribuições históricas e epistemológicas de autores como Henri Wallon, Jean Le Boulch, André Lapierre e das unidades funcionais de Luria, o estudo analisa as dimensões motora, cognitiva e emocional da psicomotricidade. Discutem-se a importância da consciência corporal, da lateralidade, das noções de espaço-tempo e do fazer docente mediador na prevenção de dificuldades escolares. Conclui-se que a educação psicomotora integrada à alfabetização favorece o desenvolvimento global da criança, promovendo uma aprendizagem significativa e emancipatória.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Alfabetização. Desenvolvimento Infantil. Esquema Corporal. Práxis Educativa.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre a psicologia, a psicomotricidade e a educação tem adquirido relevância crescente no cenário contemporâneo, permitindo uma reflexão aprofundada sobre as problemáticas que acometem a educação infantil e o processo de alfabetização. Frequentemente, o fracasso escolar e as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita são tratados de maneira isolada e fragmentada, como se o ato de ler e escrever dependesse

unicamente de uma decodificação puramente intelectual, completamente desvinculada do corpo, da emoção e da ação.

No entanto, como aponta Giancaterino (2022), a educação psicomotora deve ser considerada a verdadeira educação de base na escola primária, pois condiciona o processo de alfabetização ao levar a criança a tomar plena consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se com precisão no espaço, a dominar o tempo e a coordenar seus gestos com fluidez. Desconsiderar essa dimensão corporal e motora significa impor exigências abstratas precoces que geram ansiedade, bloqueios e falsos diagnósticos de transtornos de aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos epistemológicos e práticos da psicomotricidade, examinando sua articulação indissociável com o processo de alfabetização e o desenvolvimento humano global, com vistas a subsidiar uma práxis docente mais consciente, humanizada e eficaz.

2. CONCEITOS, EPISTEMOLOGIA E A ORIGEM DA PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade, compreendida como a ciência que estuda a relação do homem com o mundo interno e externo por meio do corpo, possui raízes históricas profundas que remontam a diferentes correntes filosóficas e científicas. Na modernidade, René Descartes estabeleceu a dualidade e a extensão do corpo no espaço, célebre pela máxima 'penso, logo existo', unindo conceitualmente a mente à matéria. Contudo, foi no século XX que o movimento psicomotor ganhou contornos científicos rigorosos, apoiado em três grandes cortes epistemológicos fundamentais (LEVIN, 1995): a neuropsiquiatria (focada na reabilitação motora e no diagnóstico clínico), a psicologia genética (que integrou a emoção, o afeto e a maturação) e a psicanálise (fundamentando a clínica psicomotora centrada no corpo relacional e desejante).

Henri Wallon (1971), médico e psicólogo essencial para a consolidação da área, demonstrou que o movimento é o primeiro instrumento do psiquismo humano e a única forma de expressão inicial da criança. Para Wallon, a emoção e o movimento estão indissociavelmente ligados ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade. No mesmo sentido, Jean Le Boulch (2001)

desenvolveu a psicocinética na idade pré-escolar, utilizando a atividade motora para prevenir dificuldades de aprendizagem, distanciando a educação física escolar de qualquer caráter competitivo e enfatizando a consciência corporal, o equilíbrio e a interação social.

Acrescente-se a isso a contribuição de André Lapierre e Bernard Aucouturier, que introduziram a psicomotricidade relacional, valorizando os jogos espontâneos e a expressividade corporal como vias régias para a superação de medos, frustrações e conflitos infantis (ALMEIDA, 2010).

3. AS DIMENSÕES DA PSICOMOTRICIDADE: MOTOR, COGNITIVO E EMOCIONAL

O processamento psicomotor caracteriza-se pela execução de movimentos organizados e intencionais, resultantes de experiências prévias que integram três dimensões fundamentais: a motora, a cognitiva e a emocional. A dimensão motora abrange o tônus muscular (tônus de fundo e tônus de ação), o controle de movimentos, a dissociação segmentar, a velocidade, a precisão, o equilíbrio e a lateralidade (ALVES, 2012).

A tonicidade, amparada pelas bases neuropsicológicas das unidades funcionais de Luria (especificamente a primeira unidade, responsável pela regulação do tônus cortical e da vigília), garante que o organismo esteja apto para a aprendizagem. Paralelamente, a dimensão cognitiva articula-se com a elaboração do esquema corporal e a estruturação espaço-temporal. O domínio do espaço não é inato; constrói-se tendo o próprio corpo como referência primária, evoluindo por meio da orientação espacial, estruturação topológica e organização temporal (ALMEIDA, 2010).

Por fim, a dimensão emocional modula a energia e a expressividade do corpo, demonstrando que a afetividade é o motor que impulsiona ou inibe a ação pedagógica. A segurança relacional e o vínculo afetivo com os educadores criam a base necessária para que a criança ouse explorar o ambiente e enfrentar desafios cognitivos.

4. PSICOMOTRICIDADE E LINGUAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização não se reduz à decodificação mecânica e descontextualizada de grafemas e fonemas; exige que a criança compreenda, interprete, atribua sentido e assimile ativamente o conteúdo escrito (ALVES, 2012). Para que essa complexa elaboração simbólica ocorra com sucesso, as habilidades psicomotoras desempenham um papel de alicerce estruturante.

O domínio manual já estabelecido (lateralidade clara), a coordenação viso-motora refinada, a capacidade analítica de decompor palavras em sílabas e fonemas, bem como a adequação espacial da escrita nas dimensões do papel — incluindo a discriminação visual rigorosa de pares simétricos complexos como b/d, p/q e q/d — dependem diretamente de um desenvolvimento psicomotor harmonioso e bem consolidado (FERREIRA, 2000).

Conforme destaca Alves (2012), aprender a ler e escrever assemelha-se a aprender as regras de um jogo complexo: exige treino, desejo, organização mental e domínio corporal. Quando a criança vivencia experiências corporais ricas e significativas, o ato de escrever deixa de ser um fardo motor exaustivo e converte-se na expressão fluida do pensamento.

5. O FAZER DOCENTE E A MEDIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Diante da imensa complexidade do desenvolvimento infantil, o papel do professor transcende a mera transmissão passiva de conteúdos prontos. O docente assume a postura de um mediador e facilitador do desenvolvimento, oferecendo tempo para as descobertas autônomas da criança, proporcionando situações lúdicas desafiadoras e garantindo experiências concretas vividas com o corpo inteiro (ALVES, 2009).

Como ressalta a literatura psicopedagógica, o ambiente escolar deve ser humanizado e estruturado para que os materiais didáticos concretos dialoguem diretamente com a vida intelectual e afetiva do aluno. A parceria contínua entre a escola e a família é indispensável nesse percurso: o diálogo transparente

sobre o desenvolvimento psicomotor assegura que a criança seja acolhida em sua totalidade, unindo cognição, emoção e motricidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade revela-se como um eixo estruturante, indispensável e indissociável do processo de alfabetização e do desenvolvimento humano integral. Ao integrar harmoniosamente as dimensões motora, cognitiva e emocional, a prática psicomotora capacita a criança a tomar consciência de seu próprio corpo, a estruturar o espaço e o tempo com segurança, e a expressar suas ideias e sentimentos com total autonomia.

Investir na educação psicomotora desde a educação infantil e ao longo dos anos iniciais significa prevenir com eficácia defasagens pedagógicas, respeitar os ritmos singulares da infância e promover uma formação escolar pautada no significado, na afetividade e na emancipação plena do sujeito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC, 1998.

FERREIRA, Glaucia Maria Guerra et al. In: ALVES, Fátima (Org.). Como aplicar a psicomotricidade. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GIANCATERINO, [s.n.]. A educação psicomotora na escola primária. 2022.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora: o corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 1995.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Difel, 1971.

O USO DE RECURSOS VISUAIS E TECNOLÓGICOS COMO ESTRATÉGIA PARA POTENCIALIZAR A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Marcia dos Santos Pequini

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando recursos visuais e tecnologias digitais como estratégias para potencializar os processos de alfabetização e letramento. Fundamentado nos pressupostos da aprendizagem significativa e das metodologias ativas, o trabalho descreve práticas que favoreceram a participação dos estudantes na construção do conhecimento, tornando as atividades de leitura e escrita mais atrativas, contextualizadas e interativas. Durante a experiência foram utilizados recursos como vídeos educativos, jogos digitais, aplicativos pedagógicos, apresentações multimídia, imagens, histórias digitais e atividades colaborativas mediadas por tecnologias. Os resultados evidenciaram maior envolvimento dos estudantes, avanços na compreensão do sistema de escrita alfabética, ampliação das práticas de leitura e fortalecimento da autonomia na realização das atividades. Conclui-se que a utilização planejada de recursos visuais e tecnológicos representa importante estratégia para qualificar as práticas de alfabetização e letramento, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Tecnologias digitais; Recursos visuais; Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das etapas mais importantes da Educação Básica, pois representa o momento em que a criança passa a compreender o funcionamento da linguagem escrita e desenvolve competências indispensáveis para sua participação na vida escolar e social. Entretanto, alfabetizar vai além da simples decodificação de letras e palavras. É necessário proporcionar situações em que a leitura e a escrita assumam significado dentro do cotidiano dos estudantes, favorecendo práticas sociais de linguagem que caracterizam o processo de letramento.

Nesse contexto, as transformações tecnológicas vivenciadas pela sociedade modificaram profundamente as formas de comunicação, de acesso às informações e de produção do conhecimento. As crianças chegam à escola familiarizadas com imagens, vídeos, jogos digitais, dispositivos móveis e diferentes linguagens multimodais. Dessa forma, torna-se indispensável que a escola incorpore esses recursos às práticas pedagógicas de maneira crítica e intencional, aproximando os processos educativos da realidade vivenciada pelos estudantes.

A utilização de recursos visuais e tecnológicos possibilita diversificar as estratégias de ensino, ampliar o interesse pelas atividades escolares e favorecer diferentes estilos de aprendizagem. Imagens, infográficos, vídeos, aplicativos educacionais, plataformas digitais e jogos pedagógicos constituem ferramentas capazes de estimular a curiosidade, desenvolver a atenção e promover maior participação dos estudantes durante as atividades de alfabetização.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas estratégias assumem papel ainda mais relevante, pois contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais concreto, lúdico e significativo. A combinação entre linguagem verbal, recursos visuais e tecnologias digitais favorece a construção de relações entre imagens, sons, palavras e significados, fortalecendo o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre o uso de recursos visuais e tecnológicos como estratégia para potencializar a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando os resultados observados durante sua implementação e refletindo sobre as contribuições dessas práticas para a aprendizagem dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização e o letramento constituem processos complementares que devem ocorrer de forma articulada durante toda a escolarização inicial. Enquanto a alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento refere-se ao desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando que o estudante utilize a linguagem escrita em diferentes situações da vida cotidiana.

Soares (2020) destaca que alfabetizar letrando significa ensinar o funcionamento da escrita ao mesmo tempo em que se promove o uso social da leitura e da produção textual. Dessa maneira, a aprendizagem torna-se mais significativa, pois o estudante compreende a finalidade da linguagem escrita em diferentes contextos comunicativos.

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, organizando experiências capazes de despertar a curiosidade, estimular a investigação e favorecer a participação ativa das crianças. As atividades deixam de ser exclusivamente repetitivas para contemplar situações reais de comunicação, interpretação, produção textual e resolução de problemas.

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, contribui para compreender esse processo ao afirmar que novos conhecimentos são assimilados quando estabelecem relações com conhecimentos previamente existentes na estrutura cognitiva do estudante. Assim, quanto mais contextualizadas forem as experiências de aprendizagem, maiores serão as possibilidades de construção de conhecimentos duradouros.

Os recursos visuais favorecem esse processo por ampliarem as possibilidades de representação dos conteúdos escolares. Fotografias, ilustrações, mapas mentais, esquemas, histórias em quadrinhos, gráficos e organizadores visuais facilitam a compreensão de conceitos, despertam o interesse e auxiliam na organização das informações. Para crianças em processo de alfabetização, esses recursos constituem importantes apoios para a construção dos significados das palavras e dos textos.

Da mesma forma, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades metodológicas disponíveis ao professor. Softwares educativos, aplicativos de alfabetização, plataformas de aprendizagem, livros digitais, vídeos interativos e jogos pedagógicos oferecem diferentes formas de exploração da linguagem escrita, permitindo que os estudantes aprendam por meio da experimentação, da investigação e da interação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica. O documento destaca que os estudantes devem utilizar tecnologias digitais de maneira crítica, ética e criativa, desenvolvendo habilidades relacionadas à comunicação, colaboração, produção de conhecimentos e resolução de problemas.

Nos anos iniciais, a integração entre alfabetização, letramento e tecnologias digitais favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e socioemocionais. Ao produzir textos digitais, interpretar imagens, criar apresentações, registrar descobertas em aplicativos ou participar de jogos educativos, os estudantes ampliam suas experiências de leitura e escrita em ambientes diversificados.

Outro aspecto importante refere-se à motivação. Recursos multimídia tornam as aulas mais dinâmicas, despertam a curiosidade e favorecem maior envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. Quando utilizados com planejamento pedagógico, esses recursos deixam de representar simples entretenimento para assumirem função mediadora da aprendizagem.

Entretanto, a utilização das tecnologias exige formação continuada dos professores e planejamento didático consistente. O uso dos recursos digitais deve estar alinhado aos objetivos de aprendizagem, evitando práticas que priorizem apenas o aspecto tecnológico em detrimento da construção do conhecimento. A tecnologia, por si só, não garante melhores resultados; ela potencializa a aprendizagem quando integrada a metodologias que valorizam a participação ativa dos estudantes, a resolução de problemas e a construção colaborativa do conhecimento.

Nesse sentido, recursos visuais e tecnológicos constituem importantes instrumentos para promover uma alfabetização mais significativa, favorecendo a articulação entre linguagem, cultura digital, criatividade e protagonismo infantil, aspectos essenciais para a formação integral dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência relatada foi desenvolvida com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em atividades voltadas ao fortalecimento da alfabetização e do letramento por meio da integração de recursos visuais e tecnológicos ao cotidiano escolar. A proposta surgiu a partir da observação da necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, considerando as diferentes formas de aprendizagem apresentadas pelos estudantes e o crescente contato das crianças com as tecnologias digitais em seus ambientes familiares e sociais.

Inicialmente, realizou-se um diagnóstico da turma com o objetivo de identificar as principais dificuldades relacionadas à leitura, escrita, interpretação textual e participação nas atividades propostas. Observou-se que alguns estudantes apresentavam insegurança diante das práticas de produção escrita, dificuldade na associação entre sons e grafias e pouca autonomia na leitura de pequenos textos. Também foi percebido que atividades exclusivamente baseadas em registros escritos e exercícios repetitivos apresentavam menor envolvimento por parte de alguns alunos.

A partir dessa realidade, foram planejadas atividades que integrassem diferentes linguagens, utilizando recursos visuais e tecnológicos como ferramentas de mediação da aprendizagem. O planejamento teve como princípio aproximar os conteúdos escolares das experiências dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e promovendo situações nas quais a leitura e a escrita fossem utilizadas em contextos reais de comunicação.

Uma das primeiras estratégias desenvolvidas consistiu na utilização de imagens como ponto de partida para atividades de oralidade, interpretação e produção textual. Foram apresentadas fotografias, ilustrações e sequências de imagens que possibilitaram aos estudantes levantar hipóteses, criar narrativas, identificar elementos visuais e ampliar o vocabulário. Essa prática favoreceu a participação dos alunos que ainda estavam em processo inicial de apropriação da escrita, pois permitiu que expressassem suas ideias antes mesmo do registro convencional.

Também foram utilizados vídeos educativos e histórias digitais como recursos para estimular a compreensão leitora. Após a apresentação dos materiais audiovisuais, foram realizadas rodas de conversa nas quais os estudantes puderam compartilhar interpretações, identificar personagens, organizar sequências de acontecimentos e relacionar as narrativas com situações de seu cotidiano.

A utilização de histórias digitais contribuiu para despertar o interesse pela leitura, pois associava elementos visuais, sonoros e textuais. As crianças demonstraram maior curiosidade em acompanhar as narrativas e passaram a participar mais ativamente dos momentos de leitura coletiva. Além disso, os recursos multimídia possibilitaram trabalhar aspectos importantes da

alfabetização, como reconhecimento de palavras, construção de frases, compreensão de sentidos e ampliação do repertório linguístico.

Outra estratégia desenvolvida envolveu o uso de jogos digitais educativos voltados ao processo de alfabetização. Foram utilizados jogos com atividades relacionadas à formação de palavras, associação entre imagens e escrita, identificação de letras, leitura de sílabas e construção de frases. Esses recursos foram planejados como complemento às atividades pedagógicas, evitando que fossem utilizados apenas como momentos recreativos.

Durante essas atividades, observou-se que os jogos digitais favoreceram a aprendizagem por meio da experimentação e da resolução de desafios. Os estudantes demonstraram maior persistência diante dos erros, buscando novas tentativas até alcançar os objetivos propostos. Esse comportamento evidenciou que o caráter interativo das tecnologias pode contribuir para tornar o processo de aprendizagem menos mecânico e mais investigativo.

Também foram desenvolvidas atividades utilizando ferramentas digitais de produção, nas quais os estudantes participaram da criação de pequenos textos, apresentações e registros multimídia. Em grupos, as crianças produziram materiais relacionados aos conteúdos estudados, combinando imagens, palavras e elementos gráficos. Essa proposta possibilitou trabalhar não apenas habilidades de alfabetização, mas também competências relacionadas à criatividade, colaboração, comunicação e organização das ideias.

Durante o desenvolvimento das atividades, o professor assumiu o papel de mediador, orientando os estudantes na utilização dos recursos, estimulando a reflexão sobre as informações encontradas e promovendo situações de troca de conhecimentos entre os colegas. Essa postura favoreceu uma aprendizagem mais participativa, na qual os estudantes deixaram de ser apenas receptores de informações e passaram a atuar como produtores de conhecimento.

Um aspecto significativo observado durante a experiência foi o aumento da participação dos estudantes que apresentavam maior dificuldade nas atividades tradicionais de leitura e escrita. Os recursos visuais e tecnológicos funcionaram como elementos facilitadores, permitindo diferentes formas de expressão e diminuindo barreiras relacionadas à insegurança e ao medo de errar.

Além disso, percebeu-se maior interação entre os estudantes durante as atividades coletivas. O uso das tecnologias estimulou a colaboração, pois muitos alunos passaram a auxiliar os colegas na realização das tarefas, compartilhando estratégias e conhecimentos. Esse processo fortaleceu a aprendizagem cooperativa e contribuiu para o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao respeito, à solidariedade e ao trabalho em equipe.

A avaliação da experiência ocorreu de forma contínua, considerando não apenas os resultados finais das atividades, mas também o envolvimento dos

estudantes durante todo o processo. Foram observados aspectos como participação, autonomia, capacidade de argumentação, evolução da leitura, ampliação do vocabulário e desenvolvimento da escrita.

Os registros realizados pelo professor demonstraram avanços significativos no interesse dos estudantes pelas práticas de leitura e produção textual. Crianças que inicialmente apresentavam resistência passaram a participar mais das atividades, demonstrando maior confiança para realizar tentativas de escrita e compartilhar suas ideias.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados observados durante a experiência confirmam a importância da utilização de estratégias diversificadas nos processos de alfabetização e letramento. A integração entre recursos visuais e tecnológicos possibilitou ampliar as formas de acesso ao conhecimento, respeitando diferentes ritmos e modos de aprendizagem.

A experiência demonstrou que as tecnologias digitais, quando utilizadas com objetivos pedagógicos claros, podem favorecer uma aprendizagem mais significativa. Conforme destaca Moran (2018), os recursos tecnológicos contribuem para transformar a dinâmica da sala de aula quando associados a metodologias que estimulam a participação, a investigação e a construção coletiva do conhecimento.

No contexto da alfabetização, essa integração mostrou-se especialmente relevante porque permitiu que os estudantes estabelecessem relações entre diferentes linguagens. A associação entre imagem, som e palavra favoreceu a compreensão dos textos e auxiliou na construção dos significados, aspecto fundamental para o desenvolvimento do letramento.

Além disso, verificou-se que o uso de recursos digitais contribuiu para aproximar a escola das práticas culturais vivenciadas pelas crianças fora do ambiente escolar. Ao reconhecer que os estudantes já convivem com diferentes tecnologias em seu cotidiano, a escola amplia suas possibilidades de diálogo com a realidade social, tornando o ensino mais contextualizado e significativo.

Outro resultado importante refere-se ao fortalecimento da autonomia dos estudantes. As atividades propostas estimularam a tomada de decisões, a busca por soluções e a participação ativa no processo de aprendizagem. Dessa forma, os recursos tecnológicos não foram utilizados apenas como ferramentas de apresentação de conteúdos, mas como instrumentos de criação, investigação e expressão.

A experiência também evidenciou a necessidade de compreender a tecnologia como meio e não como finalidade do processo educativo. O papel do professor permanece fundamental, pois cabe a ele selecionar recursos adequados, organizar situações de aprendizagem e promover reflexões que possibilitem transformar informações em conhecimentos.

Embora os resultados tenham sido positivos, a experiência também evidenciou alguns desafios relacionados à inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar. Entre eles, destacam-se a necessidade de planejamento pedagógico, a disponibilidade de equipamentos adequados e a formação continuada dos professores para utilização crítica e consciente desses recursos.

A presença da tecnologia em sala de aula exige uma mudança de perspectiva sobre o processo educativo. Não basta substituir atividades impressas por atividades digitais; é necessário repensar as metodologias utilizadas e compreender como os recursos tecnológicos podem contribuir efetivamente para a aprendizagem. Nesse sentido, o professor continua exercendo papel essencial como mediador, pois é responsável por criar situações em que a tecnologia esteja associada à construção do conhecimento.

Outro aspecto observado foi que os estudantes apresentaram maior envolvimento quando puderam participar de atividades nas quais assumiam uma postura mais ativa. Diferentemente de propostas baseadas apenas na reprodução de informações, as atividades digitais favoreceram a exploração, a descoberta e a produção de novos conhecimentos. Esse movimento aproxima-se dos princípios das metodologias ativas, nas quais o estudante participa de forma mais autônoma e colaborativa.

A experiência também reforça a importância de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes. Muitas crianças já possuem contato cotidiano com diferentes tecnologias e linguagens digitais, utilizando imagens, vídeos e aplicativos em suas interações sociais. Ao incorporar esses elementos ao processo educativo, a escola valoriza os repertórios culturais dos estudantes e estabelece pontes entre o conhecimento escolar e suas experiências pessoais.

No campo da alfabetização, essa aproximação mostrou-se significativa porque possibilitou trabalhar a leitura e a escrita em situações contextualizadas. Os estudantes não eram convidados apenas a identificar letras ou copiar palavras, mas a compreender mensagens, interpretar imagens, produzir sentidos e utilizar a linguagem para comunicar ideias.

Essa abordagem dialoga com a concepção de letramento defendida por Soares (2020), segundo a qual aprender a ler e escrever envolve compreender os usos sociais da escrita. Assim, práticas pedagógicas que articulam textos, imagens e tecnologias ampliam as oportunidades para que os estudantes desenvolvam uma relação mais significativa com a linguagem escrita.

Também foi possível perceber que os recursos visuais contribuíram para atender à diversidade presente na sala de aula. Estudantes com diferentes níveis de desenvolvimento puderam participar das propostas utilizando diferentes formas de expressão. Enquanto alguns avançavam na leitura de palavras e frases, outros ampliavam sua capacidade de interpretação, oralidade e produção de ideias.

Nesse sentido, a utilização de recursos visuais e tecnológicos favorece uma perspectiva inclusiva de ensino, pois amplia as possibilidades de participação dos estudantes e reduz barreiras que podem dificultar a aprendizagem. A diversidade de estímulos oferecidos permite que cada criança encontre caminhos mais adequados para construir seus conhecimentos.

Portanto, os resultados da experiência indicam que o uso planejado das tecnologias digitais e dos recursos visuais pode contribuir significativamente para potencializar a alfabetização e o letramento nos anos iniciais. Entretanto, sua efetividade depende de uma prática pedagógica intencional, fundamentada em objetivos claros de aprendizagem e articulada às necessidades reais dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidenciou que os recursos visuais e tecnológicos podem constituir importantes aliados no processo de alfabetização e letramento, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando utilizados de maneira planejada e articulada aos objetivos pedagógicos, esses recursos possibilitam experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e significativas.

As atividades desenvolvidas demonstraram que a integração entre imagens, vídeos, jogos digitais, histórias multimídia e ferramentas de produção contribuiu para ampliar o interesse dos estudantes pela leitura e pela escrita. Além disso, favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da colaboração e da participação ativa no processo educativo.

O relato também evidenciou que a tecnologia não deve ser compreendida como substituta das práticas pedagógicas tradicionais, mas como uma possibilidade de ampliação das estratégias utilizadas pelo professor. Seu potencial está relacionado à capacidade de criar novas formas de interação com o conhecimento, aproximando a escola das linguagens presentes na sociedade contemporânea.

No contexto da alfabetização, essa integração torna-se especialmente relevante, pois permite que as crianças tenham contato com diferentes formas de representação e comunicação. Ao explorar textos, imagens, sons e recursos digitais, os estudantes desenvolvem habilidades fundamentais para atuar em uma sociedade marcada pela diversidade de informações e pela presença constante das tecnologias.

Entretanto, para que essas práticas sejam efetivas, é necessário investimento na formação dos professores e na criação de condições adequadas para o uso pedagógico das tecnologias. A inovação educacional não depende apenas da presença de equipamentos, mas principalmente da capacidade docente de transformar esses recursos em experiências significativas de aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que o uso de recursos visuais e tecnológicos representa uma estratégia relevante para potencializar a alfabetização e o

letramento, contribuindo para uma educação mais participativa, inclusiva e contextualizada. Ao possibilitar que os estudantes sejam protagonistas de suas aprendizagens, essas práticas fortalecem uma concepção de ensino comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Espera-se que este relato contribua para ampliar as reflexões sobre as possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais nos anos iniciais, incentivando professores e pesquisadores a desenvolverem práticas inovadoras que valorizem a criatividade, a participação e as diferentes formas de aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Porto Alegre: Penso, 2018.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Elisângela Maria da Silva

RESUMO

Atualmente, na educação encontramos um assunto de essencial importância ao se tratar da deficiente alfabetização brasileira, onde percebemos que muitos educandos terminam o ensino regular sem um nível desejável de letramento, ou seja, não compreendem o que leem e não fazem uso social da leitura e da escrita. Portanto, através de pesquisas bibliográficas sobre os temas de letramento, alfabetização e aprendizagem significativa, propomos uma reflexão sobre a práxis educativa de utilizar o letramento na alfabetização, pois acreditamos que o educador pode beneficiar-se em seu processo de alfabetização com as contribuições do letramento para promoção da aprendizagem significativa. Os resultados adquiridos pela pesquisa mostram que a alfabetização se utiliza de algumas estratégias, como codificação e decodificação, seleção ortografia, enquanto o letramento é o uso social deste código. Contudo, mesmo sendo processos diferentes, precisam ser trabalhados de forma conjunta, utilizando diversos recursos no âmbito da leitura e da escrita, estabelecendo assim para o aluno um aprendizado significativo, transformando o meio social em que se está inserido, promovendo assim uma leitura do mundo e da palavra de forma crítica. Concluímos que é possível atingir a qualidade do ensino brasileiro, utilizando-se de metodologias que proporcionem o desenvolvimento da alfabetização e do letramento de cada educando, levando-o a ser um agente transformador do meio.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A contribuição do letramento para aprendizagem significativa no processo de alfabetização. O letramento favorece a aprendizagem significativa no processo de alfabetização?

Supomos que o educador pode beneficiar-se em seu trabalho no processo de alfabetização das contribuições do letramento para promoção da

aprendizagem significativa dos seus alunos. Sua opção por recursos didáticos dinâmicos, trabalhos com conteúdos contextualizados, valorização da bagagem cultural, sistematização de conteúdos conforme o avanço da criança e afetividade, enfim, práticas escolares mais fortes contribuem para formar leitores e escritores plenos.

Das comunidades primitivas até a nossa contemporaneidade observando o homem em sociedade, em suas relações cultural, social e política verificamos que os conhecimentos são criados, transmitidos e aperfeiçoados, gerando práticas, relações, leis, usos e costumes que garantem a sua existência.

Observamos que a realidade da escola brasileira, em face do processo de alfabetização, não tem contribuído com a formação de cidadãos escritores e leitores que se beneficiam da política e da cultura, do exercício dos seus direitos e deveres. Apenas a codificação e decodificação do sistema escrito, sem sua compreensão não possibilita ao educando um bom desempenho em sua vida escolar e posteriormente no mercado de trabalho e nas práticas sociais.

Infelizmente há diversas razões (sociais, econômicas e políticas) bem conhecidas que contribuem para isso há décadas, no entanto, pretendemos investigar alguns especialistas renomados no assunto, que orientam e sugerem como o educador pode utilizar o letramento como contribuição para uma aprendizagem significativa no processo de alfabetização.

Não podemos ser agentes passivos dessa realidade cruel que abrange grande parte de crianças nessa fase escolar, seja, por defasagem de formação do educador, engessamento do currículo ou puramente comodismo pessoal.

Existe um compromisso ético, um contrato inerente à prática educativa de formar cidadãos para uma sociedade mais humana, justa e democrática e isso é possível a partir do início de uma escolarização que dá o suporte para o desenvolvimento humano, que respeite e valorize a diversidade e bagagem cultural de cada um, e, que principalmente no processo de alfabetização saiba explorar o universo infantil, desvendando o mistério das letras, os seus significados e os seus contextos.

Acreditamos que o processo de alfabetização pode ser muito rico em construções de conhecimentos, desde que haja a disposição docente para a pesquisa, em conhecer o interesse de seus educandos e apresentar-lhes perspectivas que os seduzam a avançar, a questionar, a criticar.

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

Pode-se constatar por meio do estudo da bibliografia selecionada que o letramento contribui para a aprendizagem significativa no processo de alfabetização.

Sempre é necessária e atual toda reflexão e discussão que ocorra sobre o tema educação. Isso nos leva a renovação de perspectivas e ações para a evolução da construção de uma escola para formação de cidadãos plenos.

A prática da leitura consiste em atribuir significado ao que está escrito, sendo possível somente com o uso de algumas estratégias: decodificação, seleção, antecipação, interferência e verificação, a partir do conhecimento prévio do aluno e das pistas fornecidas pelo texto, mesmo antes de ser um leitor proficiente. (SOARES, 2010).

Para Soares (2010, p. 48):

> [...] É um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar silabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum* [...].

É importante ressaltar que a criança que tem contato frequente com uma gama de livros infantis já na pré-escola, além de participações em eventos de letramento tem uma maior facilidade no desenvolvimento inicial da

leitura facilitando o processo de aprendizagem nas séries iniciais. Sulzby (1986 apud TERZI 1995, p.??) afirma que:

> […] Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências. A exposição da criança a frequentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redunda em maior sucesso.

Buscamos no tema proposto ao estudo, a reflexão ativa sobre o processo de alfabetização, pois observamos que processo de ensino-aprendizagem na fase da alfabetização não garante que o indivíduo após alfabetizado seja também letrado, isto é, consiga interagir com e manipular os veículos de escrita e leitura para melhor proveito em sua vida escolar ou acadêmica e ainda mais como cidadão. Para compreender essa distinção tomemos as palavras de Soares (2010, p.39).

> [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, prática a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e de escrita.

Num contexto, segundo Freire e Macedo (2011) em que o mundo vive em constantes e rápidas mudanças e transformações nas mais variadas áreas de relações entre seus povos, envolvendo a ciência, a tecnologia e o meio ambiente, como alguns dos aspectos mais relevantes da atualidade a escola enquanto agente social e política pode desde a sua fase inicial enriquecer o processo de alfabetização, oferecendo além dos instrumentos didáticos que possui, apresentar instrumentos variados que valorizem e contextualize a cultura, propiciar o conhecimento para além do que o indivíduo já conhece ou deva conhecer.

De acordo com Freire e Macedo (2011, p. 170 - 171):

> [...] Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirmam os momentos históricos

> e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida. Daí ser ela eminentemente político e dever ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural [...]. Para o sucesso nesse processo, cabe ressaltar que o trabalho deve ser norteado em função de uma classe real, considerando a diversidade e individualidade dos alunos que a compõe, sensibilizando-se para o planejamento de atividades diversificadas e trabalhando com uma multiplicidade de materiais, dando ao aluno a oportunidade de explorá-los e compreendê-los, envolvendo-se com eles e estabelecendo uma relação entre eles e sua vida. Freire e Macedo (2011, p.169): "No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada conforme sirva ela para reproduzir as formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora".

Desta forma, no campo da alfabetização, segundo Freire e Macedo (2011), alfabetizar-se, é um processo tão natural como outras necessidades do ser humano. Aprender ler, escrever e comunicar é instrumentalizar e conscientizar-se para interagir com os diferentes níveis da sociedade, "fazer a leitura de mundo", não permitindo a manipulação, instrumentalizando-se para o real exercício de cidadania, tornando-se apto a transformar a realidade.

Que se tenha como objetivo permanente também o pós saber ler e escrever: compreender o que está escrito e saber como expressar seguramente o que se deseja escrever. Fatores que a alfabetização unicamente não supre e o letramento pode inferir. Para Soares (2010, p.58):

> [...] só nos demos conta da necessidade do letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever. Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países de terceiro mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhe são dadas condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequenos de bibliotecas [...].

Assim, por exemplo, ao trabalhar com materiais contextualizados e diversificados, abordando aspectos interdisciplinares desde o início do processo de alfabetização, o professor está oportunizando a criança à forma global da escrita, como se arranjam as letras: as semelhanças e as diferenças, o começo e o fim, os intervalos entre as palavras etc., e ainda configurando-se em atividade desafiadora, com situações-problemas em que

os alunos possam precisar por em jogo o que sabem – zona de desenvolvimento real – para aprender o que ainda não sabem – zona de desenvolvimento potencial -, com a intervenção do professor na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1984).

Contudo, os índices de analfabetismo continuam alarmantes em nossa realidade brasileira, e a qualidade do que é proposto e apreendido na escola é ainda mais surpreendente quando constatamos que um indivíduo atinge níveis escolares sem saber escrever ou ler um texto ou sente dificuldades nas mais peculiares tarefas do dia a dia como preencher uma ficha de emprego ou compreender uma bula de remédio. Freire e Macedo (2011, p.193) nos dão pistas de como é possível reverter o cenário caótico através de uma alfabetização emancipadora:

> [...] A escola nova, afirma-se, deve também ser enformada por uma pedagogia radical, a qual tornaria concretos valores tais como solidariedade, responsabilidade social, criatividade, disciplina a serviço do bem comum, vigilância e espírito crítico. Característica de um novo plano educacional é o desenvolvimento de programas de alfabetização radicados numa ideologia emancipadora, em que os leitores se tornem sujeitos e não simples objetos [...].

De acordo com Freire e Macedo (2011), destacamos, a compreensão da escrita envolve alguns saberes e conhecimentos acumulados por experiências em vários e diferentes contextos vividos pelo indivíduo. Valorizar esses precedentes colabora para formar um leitor que lê e escreve expressando suas ideias e descobrindo a linguagem escrita e sua função social.

Para Freire e Macedo (2011, p. 194 – 195):

> [...] Desse modo, o desenvolvimento pelo leitor, de uma compreensão crítica do texto e do contexto sócio-histórico a que ele se refere tornar-se fator importante para nossa ideia de alfabetização. Neste caso, o ato de aprender a ler e a escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. O conhecimento de um conhecimento anterior, obtido pelos educandos como resultado da análise da práxis em seu contexto social, abre para eles a possibilidade de um novo conhecimento. O novo conhecimento revela a razão de ser que se encontra por detrás dos fatos, desmitologizando, assim, as falsas interpretações desses mesmos fatos. Desse modo, deixa de existir qualquer separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. A leitura de um texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que ele se refere.

Nossa defesa não é de que a escola deva capacitar o indivíduo a ler e

interpretar uma catalogação médica ou escrever uma petição jurídica, mas sim de aproveitar o momento da alfabetização para incutir uma inquietante curiosidade que traga sentido à leitura, que a satisfaça temporariamente e que logo seja provocada o interesse de compreensão da palavra em qualquer meio e forma a que ela venha ser veiculada.

Contribui Soares (2010, p.17):

> [...] a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la... o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar-se de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e da escrita – tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos [...].

A leitura da palavra só se tornará significativa, na medida em que for aceita e utilizada como prática cotidiana, ou seja, transformando o meio social em que se está inserido, promovendo assim uma leitura do mundo e da palavra de forma crítica, ajudando assim o aluno a ter consciência de si, e da sociedade.

Freire (2011, p.195) contempla que:

> [...] a alfabetização se alicerça numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos. Ela se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com os instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas.

Partindo das reflexões de Freire (1996), o aluno quando inicia sua vida escolar, possui uma vivência, uma experiência de vida que deve ser respeitada e considerada pelo professor para melhorar o processo de ensino aprendizagem da alfabetização do aluno, assim este, terá estímulo para sistematizar, organizar a ideia apreendida e transformá-la no conhecimento que precisa para se dirigir no mundo. Portanto, a escola e o professor têm grande responsabilidade de propiciar e intermediar a criança, a descoberta da riqueza e diversidade do código escrito, para que elas possam ler, escrever e transformar o próprio mundo com autonomia.

Certamente o processo de alfabetização não é um mero ensino de

como decodificar letras, mas sim, de compreender e interpretar a realidade do mundo, num processo muito mais complexo, que envolve diversos elementos.

Assim, para Freire (2011), desenvolver a consciência da importância da alfabetização é fundamental que a leitura tenha elementos significativos provocando assim a aprendizagem significativa, levando a compreensão do ato de ler e de sua função, isto é, desenvolver as potencialidades de se comunicar, e ter a capacidade de argumentar de forma eficiente, construindo assim oportunidades de participar e decidir em diferentes contextos sociais.

Freire (1981, p.69) ressalta que:

> [...] Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homes percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar [...].

Toda a abordagem até esse momento, nos conduz à confirmação da teoria de Ausubel citado por Moreira e Masini (2011), que diz que para ocorrer uma aprendizagem significativa é preciso que o educando relacione o conteúdo exposto com o conhecimento prévio e consiga fazer um elo desse conhecimento com o seu cotidiano.

Quando o aluno não consegue fazer a interação do novo com o prévio Moreira e Masini (2011), nomeiam de aprendizagem mecânica, ou seja, para que o aluno aprenda de forma significativa é necessário que haja uma predisposição em aprender, e o conteúdo a ser ensinado deve ser significativo, pois ele é capaz de separar o que é significativo do que não é.

Para Moreira e Masini (2011), é possível incutir o conceito de letramento como fator de aprendizagem significativa para além do desenvolvimento da técnica de leitura e escrita da alfabetização, para o desenvolvimento do interesse de compreensão para o que se pretende dizer com a palavra nos seus mais variados sentidos e contextos para a formação de cidadão conhecedor de seus deveres e direitos, com um desenvolvimento mais holístico que impulsione o indivíduo a resolver os problemas que afligem o mundo e a formação para o mercado de trabalho.

Contribui Pelizzari e colaboradores (2002, p. 41):

> [...] O aluno que hoje frequenta uma escola infelizmente ainda vê o conhecimento como algo muito distante da sua realidade, pouco aproveitável ou significativo nas suas necessidades cotidianas. Na sua teoria, Ausubel apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Através da palavra, o educador pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir e sonhar, conhecendo a sua realidade e os seus anseios.

Certamente a aprendizagem significativa contribui vantajosamente tanto para o enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como também da motivação em experimentar novas aprendizagens, pois o que é apreendido é continuamente desenvolvido e possibilita novos aprendizados mais facilmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, o letramento e a aprendizagem significativa são temas de discussões por parte de muitos educadores, devido às dificuldades de aprendizagens, altos índices de reprovação e evasão escolar, que são fatores geradores da vergonhosa injustiça social que assola nosso país. Baseados nos aspectos analisados que se fecham nessa condição, hoje antigas ideias como ensinar o alfabeto, as relações entre sons e letras, os diferentes sistemas de escrita da ortografia voltam ao cenário da alfabetização com sua importância renovada, em virtude de pesquisas realizadas em como se dá o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização e que defendem a vital tarefa do professor ser flexível, e engajado no contexto em que atua, criando oportunidades aos alunos, com atividades que os conduza, incentive, estimule a aquisição e construção do saber, aprimorando o que já sabe e atue e transforme o meio em que vive de acordo com suas necessidades. O professor precisa estar apto, está adequadamente preparado para conduzir e intermediar o processo de aprendizagem de forma que elas não se percam e gerem o crescimento do indivíduo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; DONALDO, M. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E.F.S. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2011.

PELIZZARI, A. et al. **Teoria da aprendizagem significativa Segundo Ausubel.** Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em 28 de outubro de 2012.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TERZY, S.B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ESTÁGIO REMUNERADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: PROPOSTAS PARA UM PROGRAMA MAIS FORMATIVO E VALORIZADO

Ivanice Xavier de Azevedo Marques [14]

RESUMO

Este artigo apresenta propostas para o aprimoramento dos programas de estágio remunerado destinados a estudantes de licenciatura, tomando como referência a experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). A partir das reflexões sobre a importância do estágio e sua duração, discutem-se medidas voltadas à formação, ao acompanhamento, à continuidade e à valorização dos futuros professores. Entre as propostas estão a ampliação do período de permanência, a progressão da bolsa, a formação dos supervisores e a criação de mecanismos de avaliação do programa. Defende-se que o estágio seja compreendido como uma política de formação docente e de fortalecimento da educação pública.

Palavras-chave: Estágio remunerado. Formação docente. Políticas públicas. Supervisão. Valorização profissional.

INTRODUÇÃO

Os programas de estágio remunerado representam uma importante oportunidade de aproximação entre os estudantes de licenciatura e a realidade da escola pública. Além de contribuir para a formação dos futuros professores,

[14]] Graduada em Letras – Português/Inglês pela Fundação Santo André (1995); graduada em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba – FALC (2007); especialista em Língua e Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo – USP (2003). Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Inglês na EMEF Hercília Campos Costa, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

essas iniciativas podem fortalecer o trabalho pedagógico das unidades educacionais.

Entretanto, para que o estágio alcance plenamente seus objetivos, é necessário investir continuamente em sua organização e em suas condições de realização.

A experiência na Rede Municipal de Ensino de São Paulo permite reconhecer a relevância dos programas existentes e, ao mesmo tempo, identificar possibilidades de aprimoramento. Nesse sentido, este artigo apresenta propostas que buscam fortalecer o caráter educativo do estágio, ampliar sua valorização e contribuir para a formação de profissionais mais preparados para os desafios da docência.

FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS ESTAGIÁRIOS

Uma das medidas fundamentais para o aprimoramento dos programas de estágio é a organização de um processo de acolhimento e formação inicial. Antes de iniciar suas atividades, o estudante deve conhecer a estrutura da escola, suas normas, seus projetos pedagógicos e os princípios que orientam o trabalho educativo.

Também é importante garantir acompanhamento sistemático por profissionais da unidade escolar, com momentos destinados à orientação, ao diálogo e à reflexão sobre as experiências vivenciadas.

A Lei nº 11.788/2008 estabelece a necessidade de acompanhamento efetivo do estágio por professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente. Essa exigência deve ser compreendida como uma oportunidade de qualificar a experiência formativa.

Pimenta e Lima (2012) destacam o potencial do estágio como espaço de reflexão sobre a prática. Para concretizar essa perspectiva, propõe-se que os

programas contemplem encontros periódicos de formação, registros reflexivos e troca de experiências entre os estagiários e os profissionais da escola.

CONTINUIDADE E VALORIZAÇÃO

Conforme discutido nos artigos anteriores, a duração do estágio e a remuneração são aspectos que merecem atenção especial.

Uma proposta de aprimoramento seria possibilitar a continuidade do estágio durante todo o período da graduação, respeitando a legislação vigente e as condições de acompanhamento. Essa medida permitiria que o estudante construísse uma trajetória formativa mais consistente e acompanhasse projetos pedagógicos ao longo do tempo.

Outra possibilidade seria instituir uma bolsa progressiva, vinculada ao avanço acadêmico do licenciando e às condições previstas no programa. A valorização financeira, associada à formação e à supervisão adequadas, poderia contribuir para a permanência dos estudantes e para o reconhecimento de sua participação.

Essas medidas exigem planejamento institucional e análise orçamentária, mas representam um investimento na formação dos profissionais que futuramente poderão integrar as redes públicas de ensino.

PROPOSTAS PARA O APRIMORAMENTO DO PROGRAMA

O fortalecimento dos programas de estágio pode ocorrer por meio de ações articuladas entre as instituições de ensino superior, a Secretaria Municipal de Educação e as unidades escolares.

Entre as propostas, destacam-se:

- **Acolhimento estruturado:** apresentação da rede, da unidade escolar e das atribuições do estagiário.
- **Formação continuada:** encontros periódicos sobre práticas pedagógicas, inclusão, alfabetização e desafios da escola pública.
- **Supervisão qualificada:** definição de profissionais responsáveis pelo acompanhamento e pela orientação dos estudantes.
- **Plano de estágio individualizado:** objetivos formativos e atividades coerentes com o curso e o semestre frequentado.
- **Continuidade da experiência:** discussão de mecanismos que permitam acompanhar o licenciando durante toda a graduação.
- **Valorização da bolsa:** estudo de uma remuneração progressiva, considerando o avanço acadêmico e as condições do programa.
- **Avaliação participativa:** consulta periódica aos estagiários, supervisores e unidades escolares para identificar dificuldades e propor melhorias.

A avaliação do programa deve considerar não apenas o número de estudantes atendidos, mas também a qualidade das experiências formativas, o acompanhamento oferecido e as contribuições para a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprimoramento dos programas de estágio remunerado exige uma compreensão ampla de sua finalidade educativa. Mais do que oferecer uma oportunidade temporária de trabalho, o estágio deve contribuir para a formação de profissionais conscientes, preparados e comprometidos com a educação pública.

As propostas apresentadas — formação inicial, supervisão qualificada, continuidade, bolsa progressiva e avaliação participativa — podem contribuir para tornar os programas mais consistentes, atrativos e alinhados às necessidades dos estudantes e das escolas.

A construção de um estágio mais valorizado depende do diálogo entre gestores públicos, universidades, profissionais da educação e estagiários. Esse diálogo

é essencial para que as políticas de formação docente respondam às demandas reais da escola e reconheçam o potencial dos futuros professores.

Investir no estágio é investir na educação. Ao oferecer melhores condições de aprendizagem e valorização aos licenciandos, a rede pública contribui para a formação de profissionais que poderão fortalecer, no futuro, a qualidade e a equidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM