



SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/07/2024

JULHO DE 2024 V.6 N.07

**EXPLORE SEUS
SONHOS**



SL EDITORA



CIMESB

Formação de Professores

Revista SL Educacional

Nº 7

Julho 2024

Publicação

Mensal (julho)

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. 07 (2024) - São Paulo: SL
Editora, 2024 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/07/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS DAS SÉRIES INICIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA ZONA NORTE DE SÃO PAULO	
Ana Paula de Azevedo dos Santos Rocha	04
AS ARTES AFRICANAS E A CULTURA AFRO BRASILEIRA	
André Vinícius da Silva.....	27
AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL	
Angelita Gomes de Araujo Silva	33
ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
Antônio Aparecida Ferreira	40
MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	
Cassia Thais Oliveira	47
HIPÓTESES DE ESCRITA E SUA IMPORTÂNCIA	
Fernanda Ramos da Silva Brito	54
A ARTE TERAPIA COMO APOIO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA	
Giovania Ferreira Barbosa	62
CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Jaqueline Silva Almeida Jordão	75
A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	
José Roberto da Silva	85
A VIDA E OBRAS DE IVAN CRUZ	
Luiz Ricardo Costa.....	94
TIC'S, UM LEQUE DE POSSIBILIDADES	
Michelli Rejane Borges da Silva	108
CONTEXTO HISTÓRICO DA MÚSICA NO BRASIL	
Telma Priscila Moreira	127
INCLUSÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE NAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS	
Cinthia Cristina Trevelini	136
ARTE E SUA DEFINIÇÃO	
Regina Marques Cordeiro Pedra.....	145
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA E POLÍTICAS DE PROMOÇÃO À IGUALDADE RACIAL NAS ESCOLAS	
Fabiana de Oliveira Francisco	155
TRABALHANDO A INCLUSÃO E SUA HISTÓRIA	
André Luiz Ramos de Sousa.....	182
MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Kátia Ferreira dos Santos	190
ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES	
Débora Silva Braz Pereira.....	198
INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Camila Nunes dos Santos	211
AS LEIS E A CONCEPÇÃO DA ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA À ESCOLA	
Vera Lúcia Santos de Medeiros	224
TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS	
Fagna Maria de Sousa	234
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO-SOCIAL E MORAL DA CRIANÇA	
Carlos de Oliveira Soares.....	247
O ACOLHIMENTO ÀS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM TEA NA ESCOLA	
Alessandra Scorsafava	257
A DINÂMICA E ANÁLISE PSICANÁLITICA DO INCONSCIENTE, EGO, SUPEREGO, ID E SEU IMPACTO NO LAÇO SOCIAL.	
Ana Gisele Vieira do Vale	268
LIDERANÇA NO ESPORTE: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	
Sheila Oliveira Guimarães	279
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ERA DIGITAL	
Pedro Fábio Pereira da Silva.....	285

SUMÁRIO

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS, BRINCADEIRAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Suzana Aparecida Tofollo Casini..... 290

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Anderson Ferreira Costa 298

IMPACTOS DO USO EXCESSIVO DE TELAS E O PAPEL DO PROFESSOR NA VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

Flavia Danieli Piveta 305

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL: BASES NEUROBIOLÓGICAS, MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL E OS DESAFIOS DA PRONTIDÃO ESCOLAR

Alexandra Dantas Vilela..... 312

AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM INSTRUMENTO PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM

Marcia dos Santos Pequini..... 318

ENSINO DE QUALIDADE: UMA QUESTÃO DE GESTÃO OU DE FORMAÇÃO?

Elisângela Maria da Silva..... 327

FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS DAS SÉRIES INICIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA ZONA NORTE DE SÃO PAULO

Ana Paula de Azevedo dos Santos Rocha

Resumo

De acordo com o problema proposto: “Como propiciar uma escola que auxilie na formação integral dos educandos das séries iniciais nas escolas públicas da Zona Norte de São Paulo?” escolhemos uma escola municipal localizada na periferia da Vila Brasilândia, localizada em um bairro predominantemente residencial, com uma população de baixa renda e com poucas opções de lazer e cultura para sua população. A única opção de lazer é o CEU Paulistano que está localizado ao lado da escola e oferece oficinas, esportes, teatros, espetáculos musicais, danças etc.

Palavras-chave: Formação; Aprendizagem; Lazer; Criança.

Procedimento Metodológico

A escola foi inaugurada recentemente (07/02/2011), devido a isso ainda não possui ainda um vínculo com a comunidade, mas segundo a equipe gestora é uma meta que consta no planejamento para este ano.

No dia 16/04/2012 visitamos a escola e solicitamos autorização para a realização de nossa pesquisa de campo. De acordo com a vice-diretora a escola contempla as seguintes salas de fundamental I:

Período Matutino	Período Vespertino
1º ano A	1º ano C

1º ano B	1º ano D
1º ano E	1º ano F
2º ano A	2º ano B
3º ano A	4ª série A
	4ª série B
	4ª série C
	4ª série D

Neste mesmo dia entrevistamos os pais que acompanhavam os filhos na entrada do turno vespertino (13h30 as 18h20). O questionário feito para os pais consiste em perguntas objetivas (anexo 1). Realizamos a abordagem na porta da escola enquanto os pais e/ou responsáveis aguardavam a entrada de seus filhos. No dia 17/04/2012 retornamos na escola para realizar as entrevistas com os pais do período matutino. Conseguimos entrevistar um total de 57 pais, sendo que entre os dois dias (16 e 17) conseguimos falar pessoalmente com 38 pais e os outros 19, receberam os questionários enviados via agenda que foi devolvido na mesma semana. Com os pais que tivemos a oportunidade de conversar, pudemos perceber que a grande maioria mostrava que estava satisfeita com a escola e o seu funcionamento.

No dia 18/04/2012 realizamos as entrevistas com os alunos – de 3 a 4 alunos por sala – tanto do período da manhã, quanto do período da tarde. E por fim, no dia 19/04/2012, tivemos uma conversa informal com a vice-diretora, foi deixado com a mesma os questionários elaborados para o corpo docente e a equipe gestora.

Segundo o PP (Projeto Pedagógico) da escola, sua concepção de criança é:

Procura-se entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sócio-interacionista tem como principal teórico Vigotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta. Nessa concepção, o brincar, o cuidar, o educar, o formar, são fundamentais para o desenvolvimento pleno do cidadão que está sendo construído e o campo emocional/afetivo fazem parte dessa formação, sem a qual o processo não seria completo.

E na concepção de aprendizagem:

A aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por Condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos.

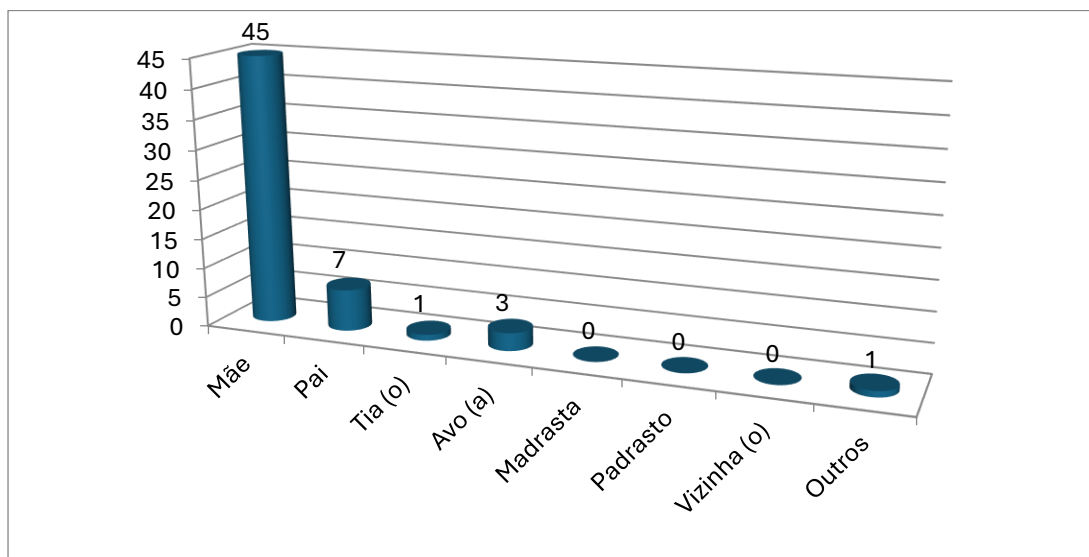
Confirmando o que foi escrito em nossa abordagem teórica, o ambiente no qual a criança está inserida favorece o seu desenvolvimento. Logo, a mesma convive em dois ambientes distintos, o familiar e o escolar. Portanto, para que essa interação ocorra é necessário que haja diálogo entre ambos, a fim de atingir mesmo objetivo, o desenvolvimento pleno do aluno.

É importante deixar claro que, a forma de aprender do aluno vai muito além de conteúdo, o mesmo aprende por meio de experiências e vivências práticas, desde que ele tenha esses exemplos em seu cotidiano.

Resultados dos questionários com os pais

Elaboramos um questionário visando conhecer melhor a comunidade escolar da escola pesquisada. (Anexo 1)

1) Qual seu grau de parentesco com o aluno?



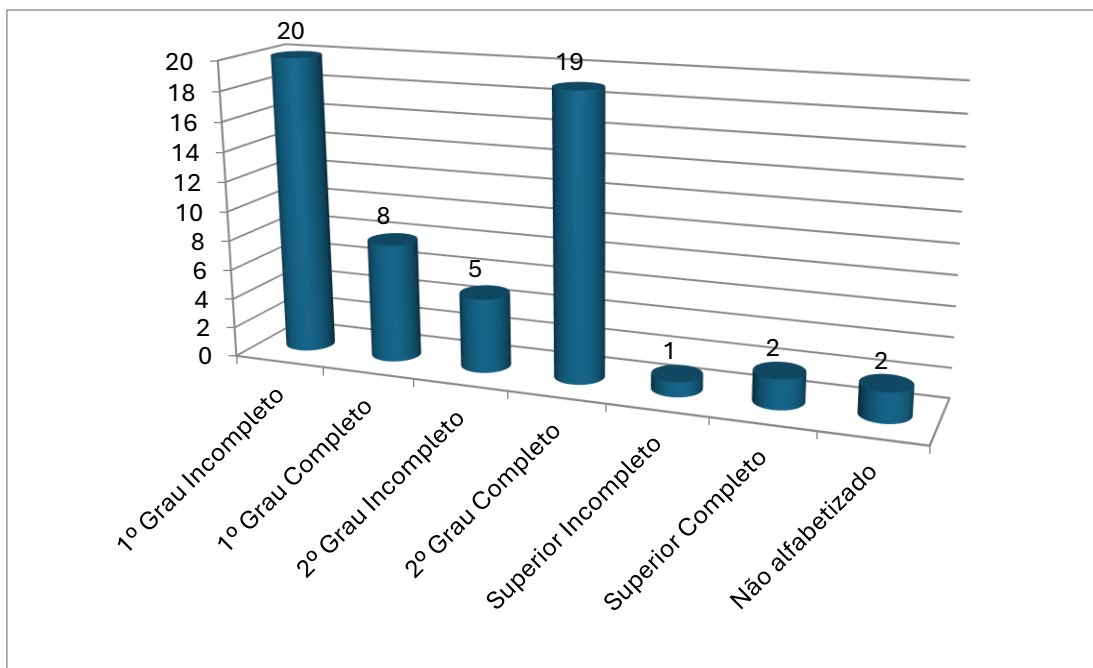
De acordo com os dados tabulados pode-se perceber que na questão 1, a mãe é a pessoa que frequentemente acompanha os filhos na escola.

Segundo Ferreira apud Leite (2010:140):

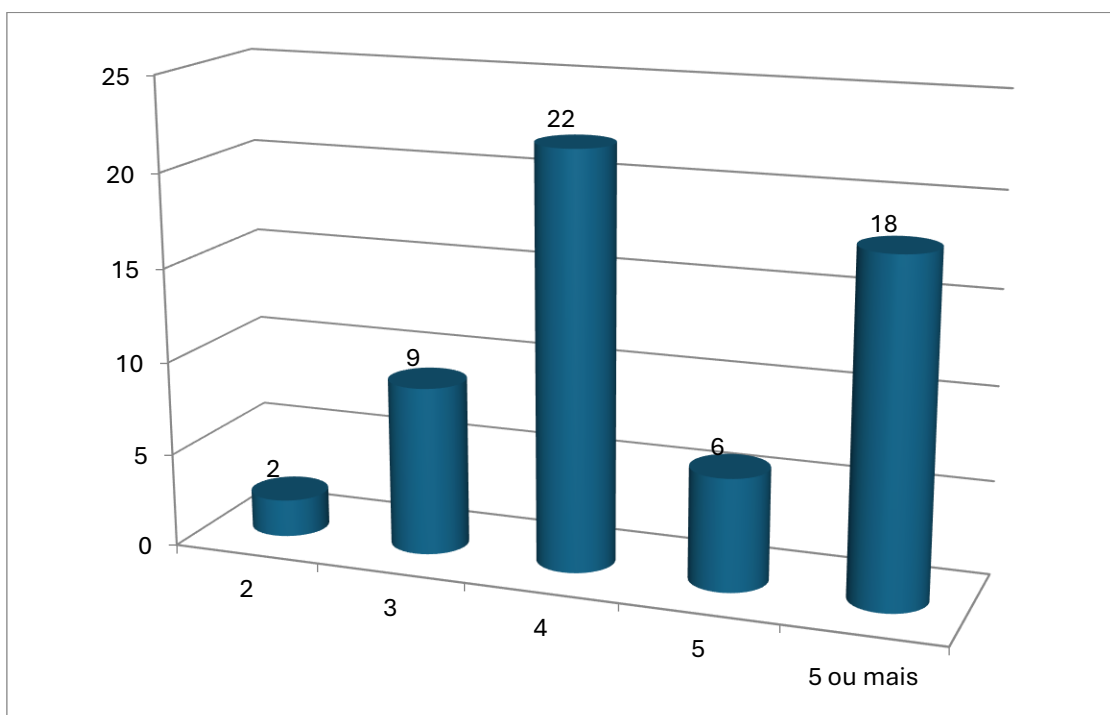
No passado, a família assentava-se no modelo patriarcal, que tinha na figura do progenitor o seu provedor líder, enquanto a genitora ficava responsável pelos afazeres domésticos e pela criação e educação dos filhos. Hoje, tal estrutura familiar não se mostra mais adequada e presente no seio social.

De acordo com a pesquisa realizada, podemos afirmar que este modelo de família que tem o pai como progenitor e a mãe que como responsável pela educação e pelos afazeres domésticos, se mantém nos dias atuais, pois das 57 pessoas entrevistadas 45 eram mães que estavam acompanhando seus filhos e disseram ser responsáveis pela tarefa de educar e cuidar de seus filhos enquanto os pais trabalham para o sustento da casa.

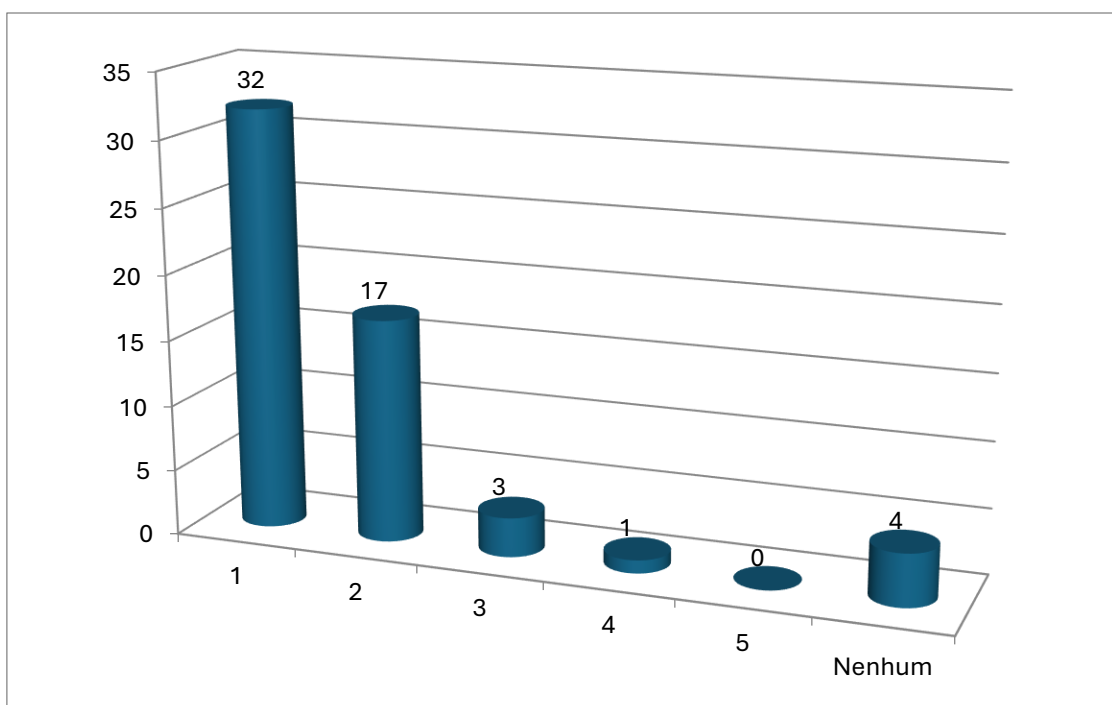
2) Qual seu nível de escolaridade?



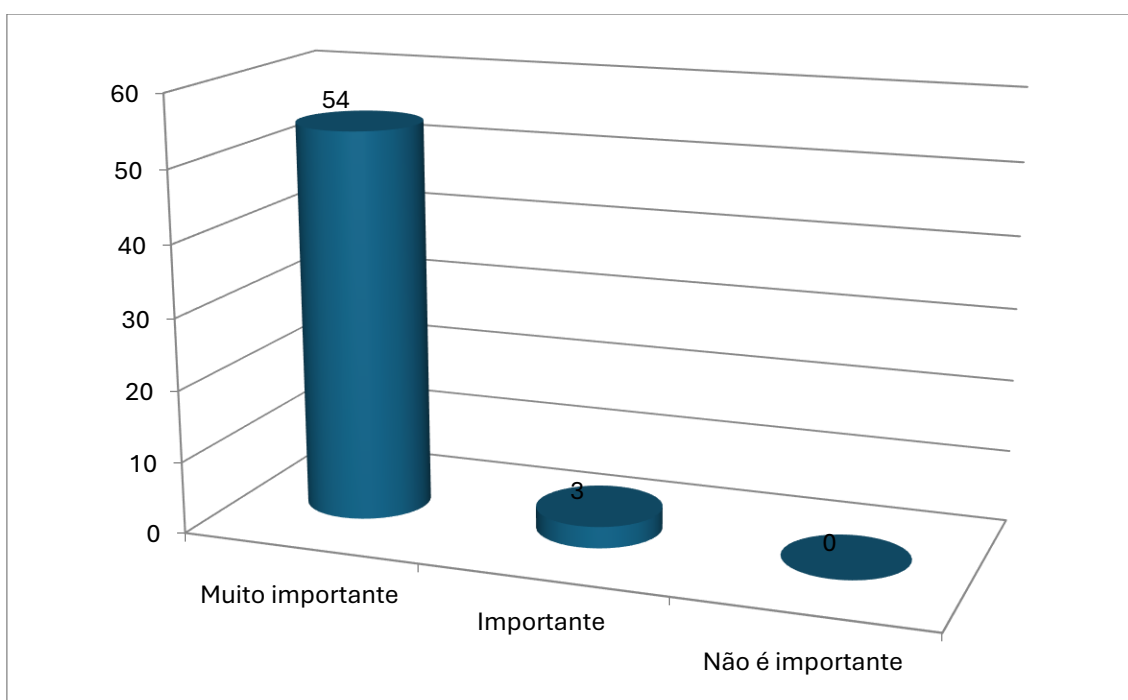
3) Quantas pessoas moram na casa?



4) E quantas pessoas trabalham fora?



5) Qual a importância da formação escolar na vida de seus filhos?

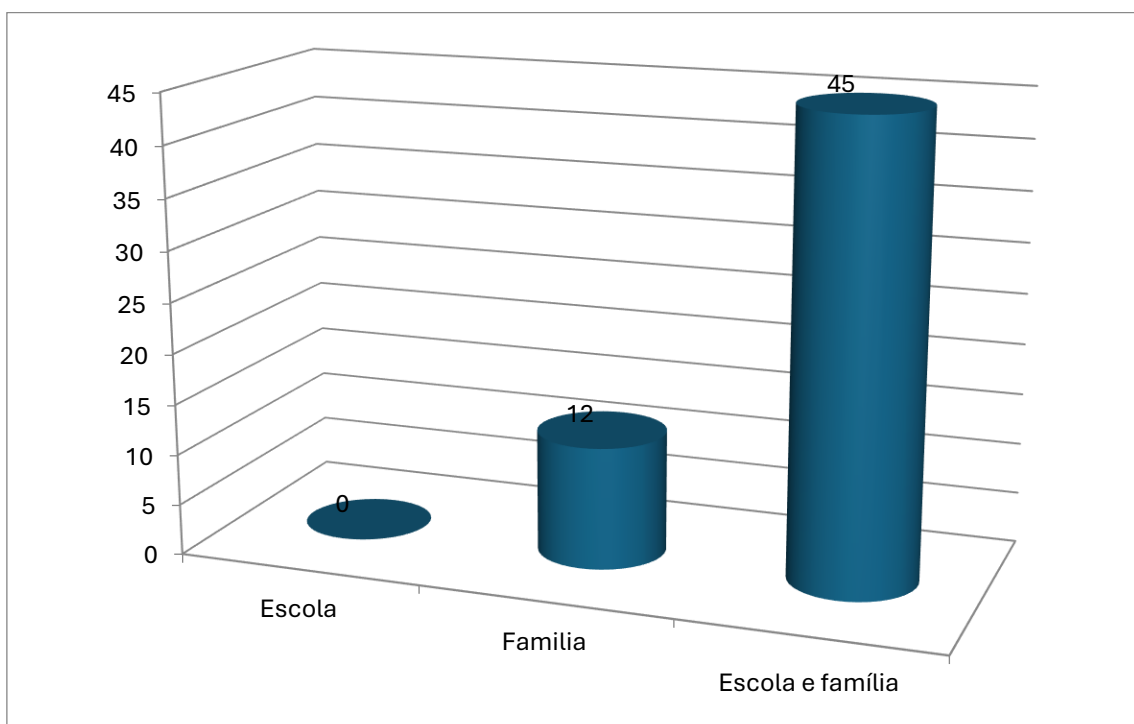


Na questão 2, que se refere à formação escolar, observamos que o grau de escolaridade dos entrevistados teve uma média entre 1º grau incompleto e 2º grau completo. Já nas questões 3 e 4

constatou-se que a formação familiar é composta por 4 ou mais pessoas, sendo que, destas apenas 1 trabalha fora. E, na questão 5, a grande maioria (54 dos entrevistados) considera muito importante a formação escolar na vida de seus filhos.

Pelo exposto, pode ser visto que, os pais que tiveram ou não a oportunidade de estudar, consideram muito importante que seus filhos estejam inseridos no âmbito escolar, pois alegam que hoje em dia a pessoa sem estudo não consegue ser “alguém” na vida. Porém, devido ao baixo poder aquisitivo das famílias, muitos não conseguem oferecer, outros atrativos culturais, como: teatro, cinema, museus e etc... Por isso, cabe a escola proporcionar passeios culturais e eventos neste sentido, a fim de suprir essa carência.

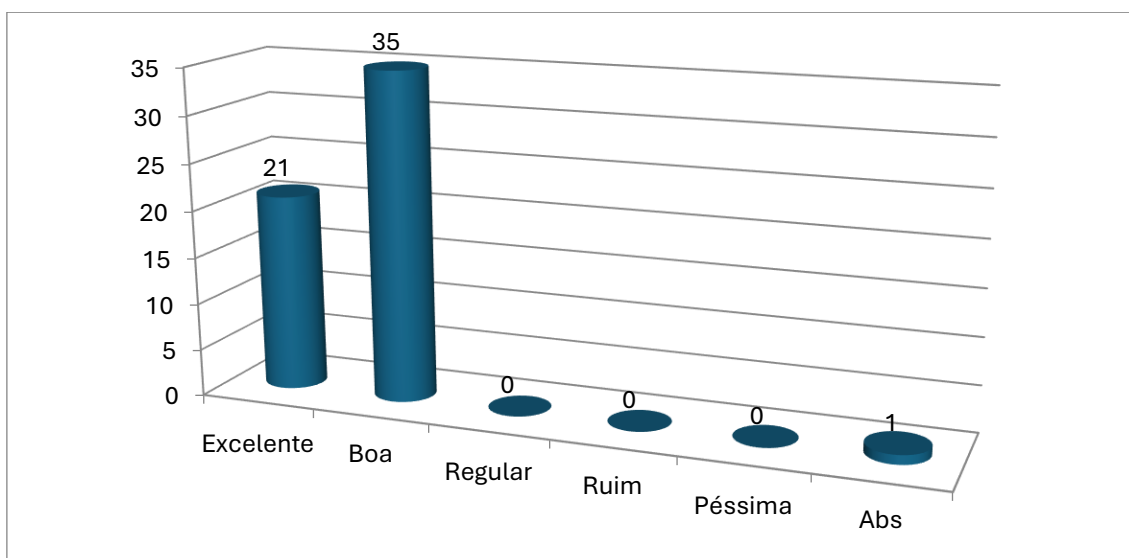
6) A responsabilidade de educar os filhos é dever da família ou da escola?



Segundo os dados do gráfico acima, fica visível, que pais e/ou responsáveis afirmam que a educação da criança deve ser compartilhada entre a família e a escola, porém, cabe ressaltar que

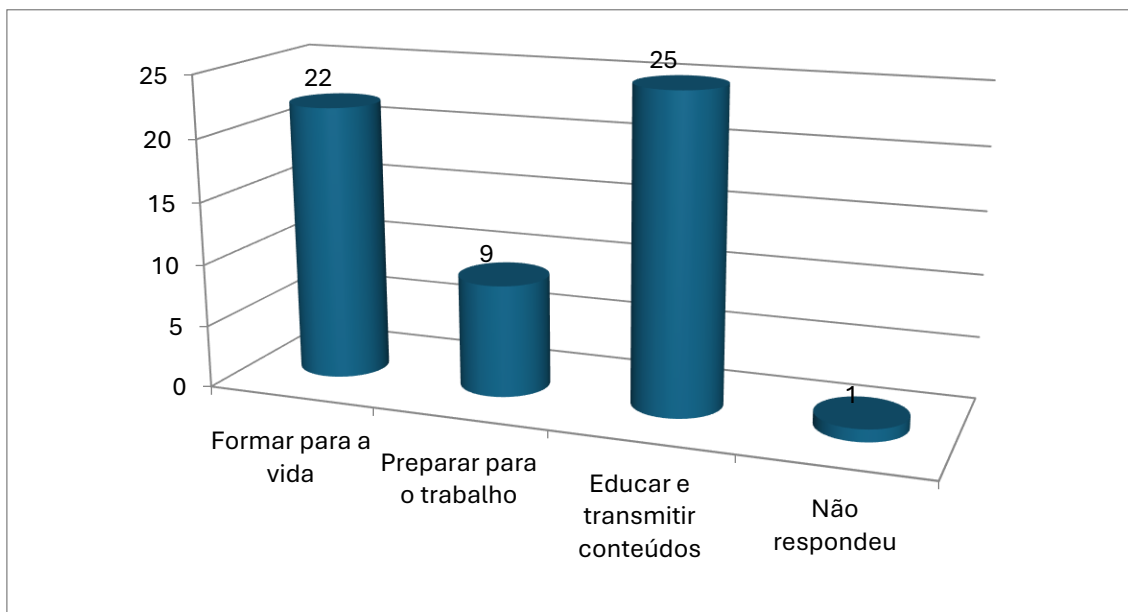
de acordo com Ruaro (2010:19): “A família deve proporcionar as crianças uma educação de berço, ou seja, atitudes, valores, relacionamentos interpessoais e educação de sentimentos”. Percebe-se, portanto que, família e escola tem o dever de educar, porém cada uma deve saber da sua responsabilidade, e por meio de diálogo e parceria devem uma complementar o trabalho da outra, mas a primeira educação deve vir de casa para a escola, pois cabe a família, educar no sentido de ensinar valores básicos de cidadania para que a criança sinta a escola como parte integrante do seu cotidiano.

7) Como você considera a participação de seu filho nas atividades escolares?



Na questão 7, 35 pais entrevistados disseram que consideram boa a participação de seus filhos nas atividades escolares. Muitos acompanham o desenvolvimento por meio dos cadernos, de diálogos com a própria criança e em conversas rápidas com as professoras ou agendadas.

8) Qual a responsabilidade da escola na educação dos filhos?



Na questão 8, 25 pais entrevistados acham que a responsabilidade da escola na educação de seus filhos é educar e transmitir conteúdos, porém, sabemos que a escola deve ir muito além.

Segundo Masseto apud Rodrigues (1997:23):

"A escola tem por função preparar o indivíduo para o exercício da cidadania moderna, para a modernidade. Isto significa formar o homem capaz de conviver numa sociedade em que se cruzam interveniências e influências mundiais da cultura, da política, da economia, da ciência e da técnica."

E para Masseto apud Libâneo (1997:25):

"A escola pela qual devemos lutar hoje visa o desenvolvimento científico e cultural do povo. Preparando as crianças e jovens para a vida, para o trabalho, para a cidadania, através da educação geral, intelectual e profissional".

Rodrigues entende que a função da escola é preparar para a cidadania, já Libâneo diz que é preciso preparar o indivíduo para o trabalho, porém ambas são importantes, pois uma depende da outra. Cabe a escola preparar o indivíduo de maneira plena. Torná-lo um cidadão que esteja capacitado para enfrentar os desafios

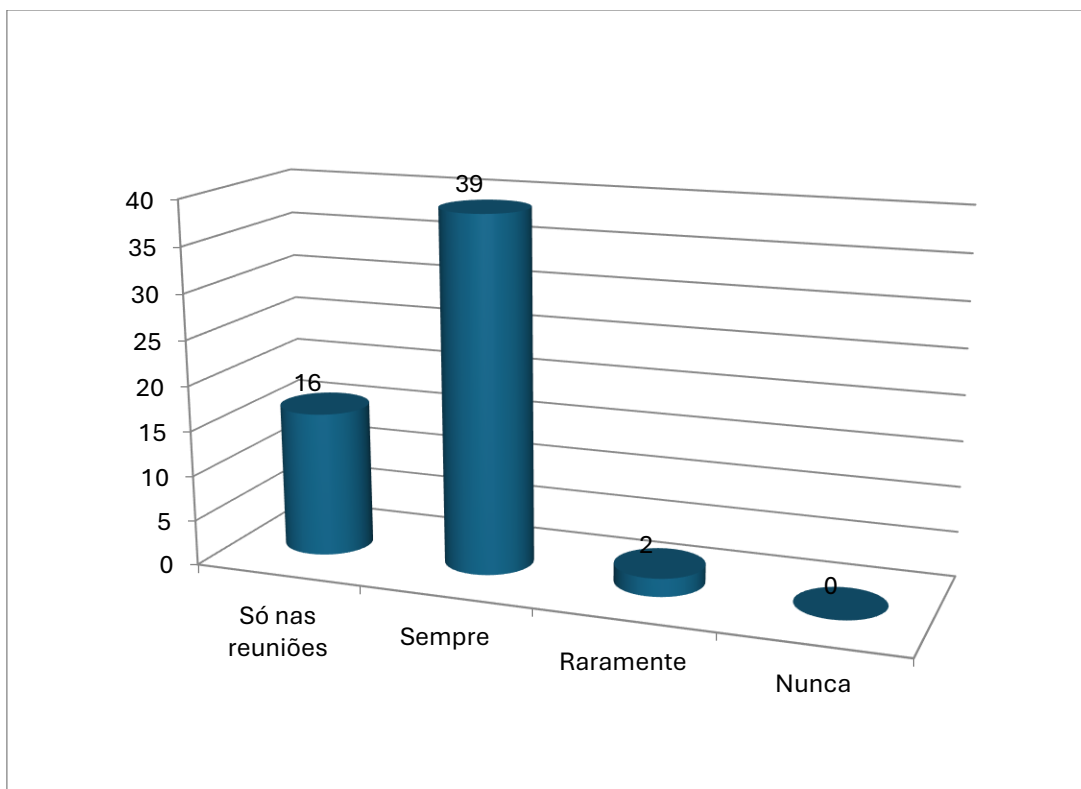
profissionais. Um ser humano informado e consciente de seus direitos e deveres e que saiba conviver com o outro.

Segundo Setubal (1994:04):

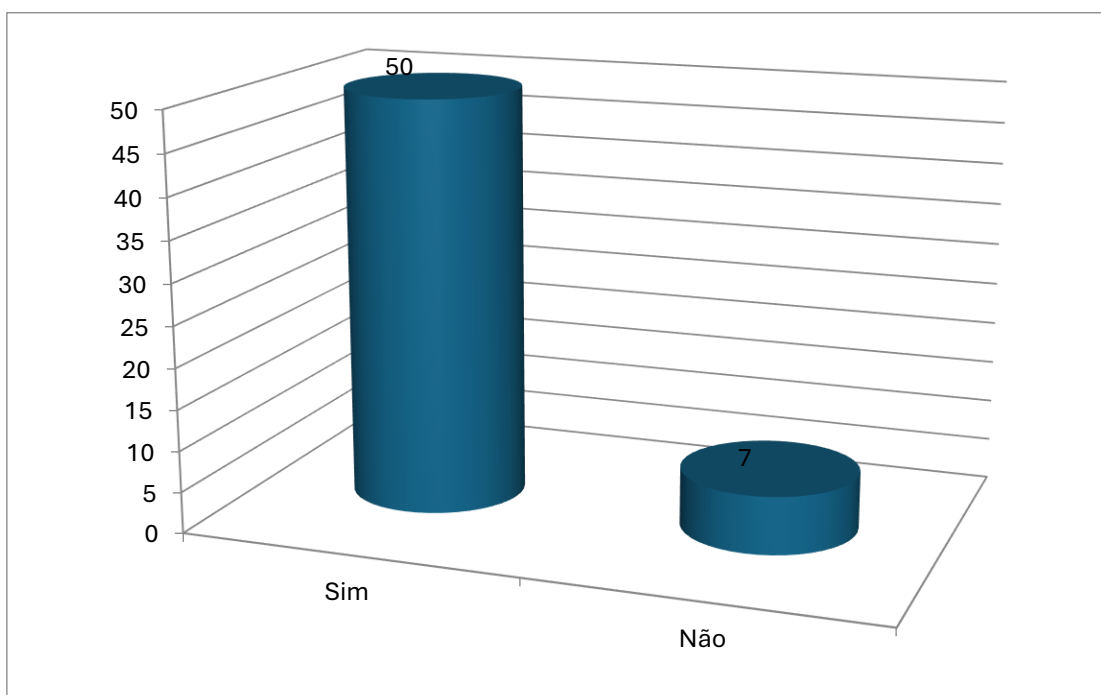
A escola cabe ensinar, isto é, garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade.

A escola é um espaço disseminador de cultura, cabe a ela sistematizar os conteúdos e garantir que os alunos aprendam de forma significativa e que os mesmos sejam sujeitos na construção do conhecimento.

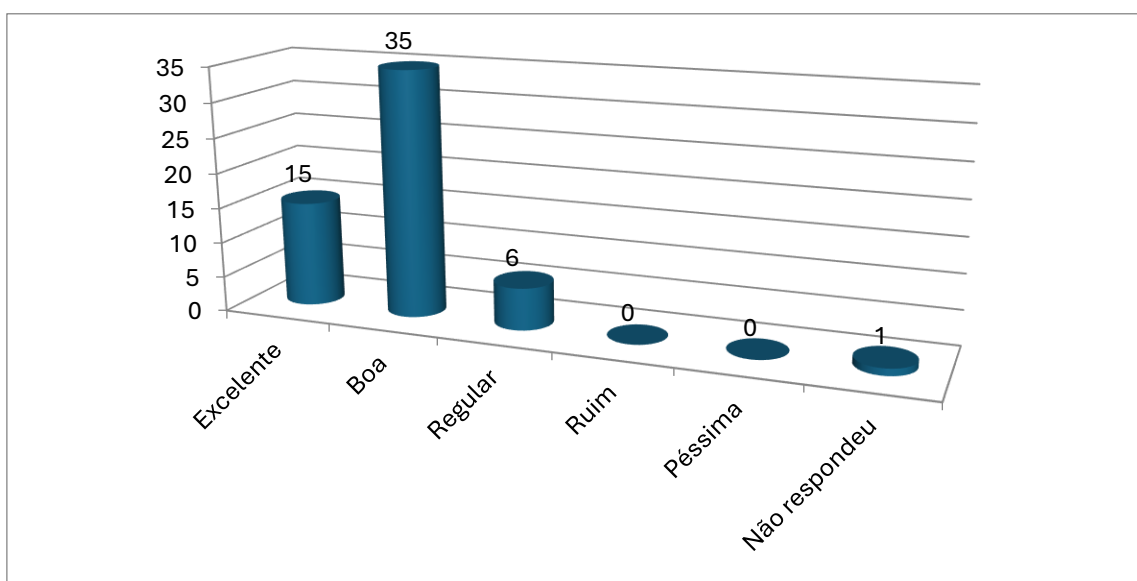
9) Com qual frequência os pais visitam a escola?



10) Existe diálogo entre a família e a escola?



11) Como você avalia a recepção dos pais por parte da escola?

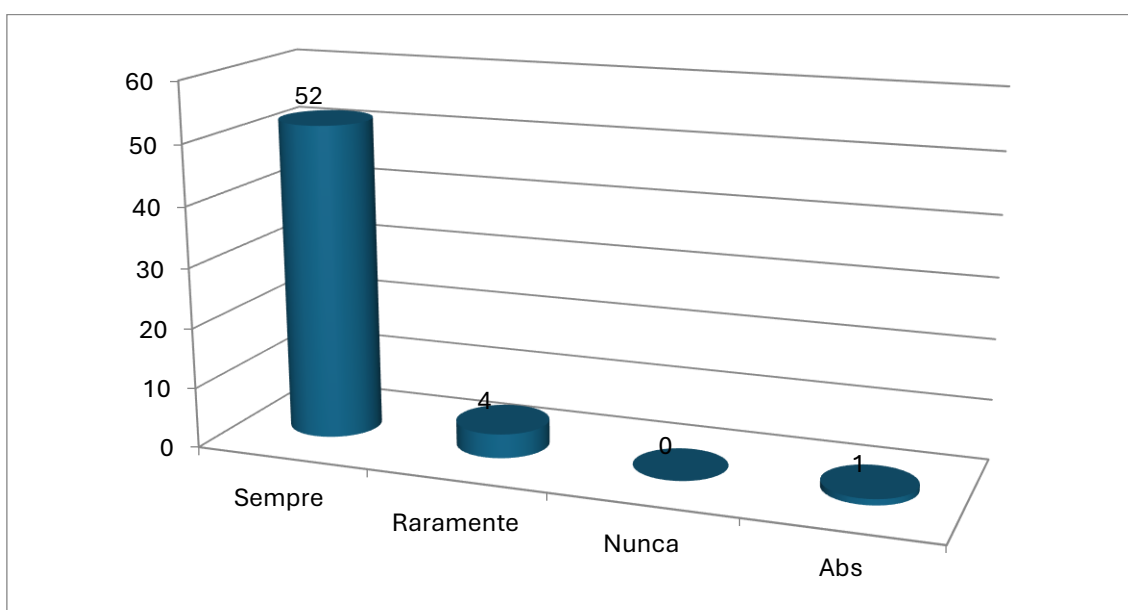


Na questão 9, 39 pais responderam que visitam a escola frequentemente, porém pelo constatado, essa visita está vinculada a ir levar e buscar o filho na escola (grifo nosso). Alguns aproveitam este momento para conversar com a professora e tirar algumas dúvidas relacionadas ao desenvolvimento de seus filhos. Já nas

questões 10 e 11, a grande maioria dos pais respondeu que sim, há diálogo entre família e escola e se diz muito satisfeita com a recepção por parte da escola e que todas as vezes que precisaram esclarecer dúvidas ou resolver algum tipo de situação conflitante, sempre conseguiram conversar com as pessoas responsáveis buscando assim a solução para os problemas.

Conforme dito anteriormente, trata-se de uma escola nova que está em formação e acredita que para criar um vínculo com a comunidade, o ideal é trazê-la para a escola e fazer com que todos participem e dê suas opiniões, a fim de obter melhorias tanto para a escola, visando o desenvolvimento pleno dos alunos, quanto para a comunidade na qual está inserida.

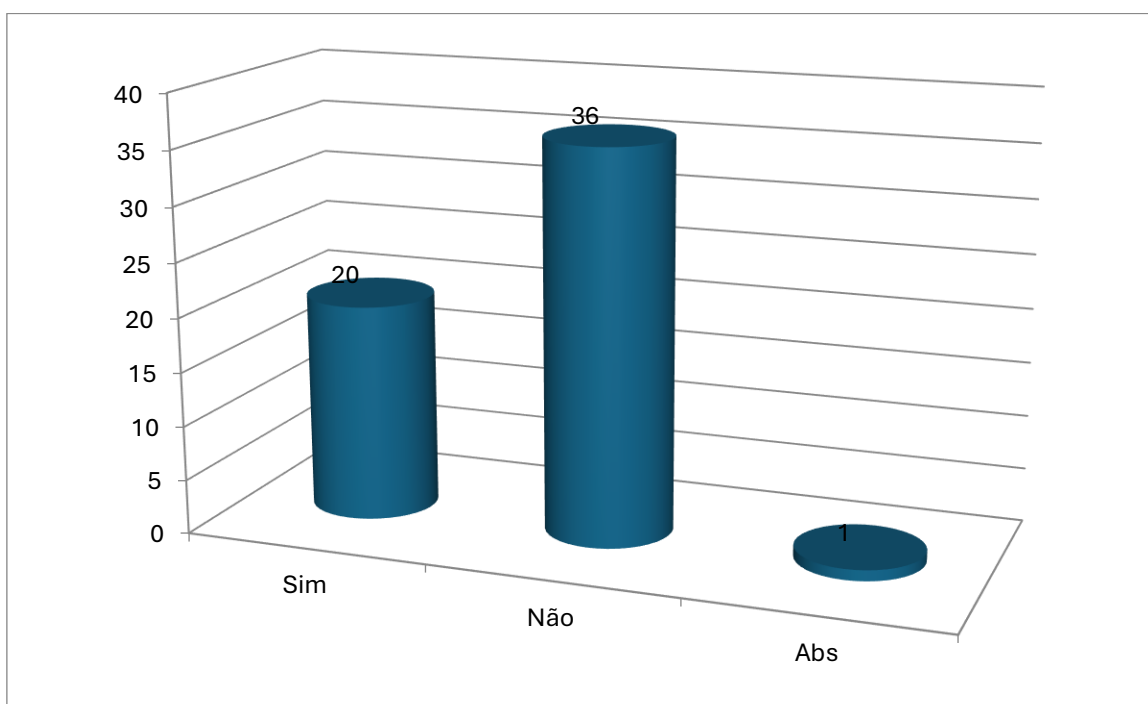
12) A família (pais/responsáveis) faz acompanhamento dos estudos dos filhos?



Na questão 12, 52 pais disseram que sempre acompanham seus filhos nos estudos, incluindo lição de casa e pesquisas. Alguns pais reclamam que seus filhos não levam lição para casa. Independente de o aluno ter lição de casa ou não, cabe aos pais, reservar um tempo do dia para que a criança leia um livro, uma

revista, ou recorde as lições de classe, pois é muito importante que eles tenham esse tempo para revisar e sistematizar os conhecimentos adquiridos na escola. O momento de estudo em casa colabora com o desenvolvimento da autonomia do estudante, mas nada impede que os pais e/ou responsáveis auxiliem nesta ocasião. Deve-se levar em conta também o ambiente de estudo reservado para a criança, mesmo que não haja muito espaço, é imprescindível um local silencioso para que a criança concentre-se nas atividades propostas.

13) Você conhece o projeto pedagógico da escola?

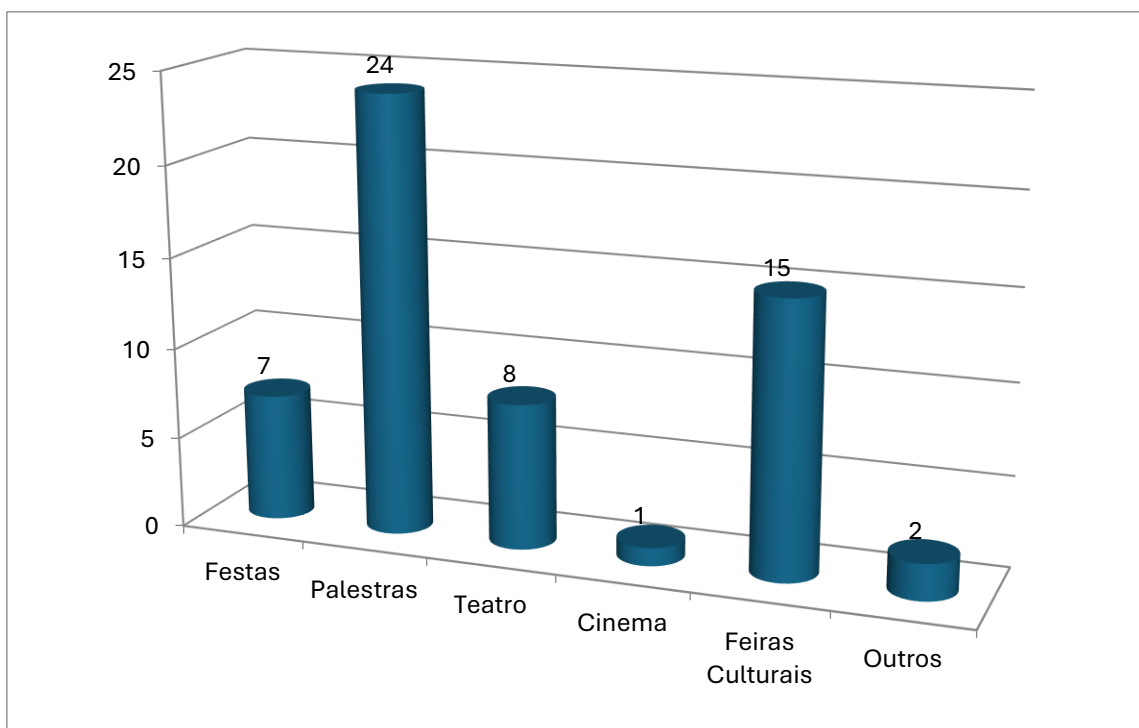


Na questão 13, 36 pais alegam não conhecer o projeto pedagógico da escola e os 20 pais que disseram conhecer, *alguns responderam sem convicção* (grifo nosso) e outros eram membros da APM, que possuem um maior contato com a escola e com a equipe gestora. É muito importante que a escola torne acessível o seu projeto pedagógico, e que o mesmo tenha a colaboração de todos, inclusive dos pais, que fazem parte de um dos grupos de pessoas

interessadas na melhoria da escola, tanto em aspectos estruturais quanto em educacionais.

O projeto pedagógico não deve ser somente um documento burocrático, mas sim um direcionador de projetos para auxiliar e beneficiar a comunidade escolar. Este deve ser realizado com a opinião e sugestão de todos os envolvidos na escola (alunos, professores, gestores, quadro de apoio e pais).

- 14) Quais atividades podem vir a serem desenvolvidas para melhorar a integração entre escola e família?



Na questão 14, quanto às atividades a serem desenvolvidas para melhorar a integração entre escola e família, em primeiro lugar, 24 pais escolheram as palestras, seguido das feiras culturais com um total de 15 pais. Eles alegam que esses tipos de eventos são muito interessantes e fazem com que haja a disseminação de informações e de cultura. Porém, uma das entrevistadas que escolheu a opção

festa, considera que a mesma seja mais atrativa, pois as crianças ficam animadas e com isso os pais tem um interesse maior em participar do evento. Já as palestras, não são muito atrativas para as crianças, logo os pais não terão interesse em participar. A partir disso, fica claro que as festas são fundamentais, pelo fato de envolver as crianças, logo os pais também são envolvidos por elas e participam todos juntos desse momento.

Resultados dos questionários com alunos

A entrevista foi realizada com 44 alunos do ensino fundamental I. (Anexo 2)

1º ano	17 alunos
2º ano	12 alunos
3º ano	5 alunos
4ª série	10 alunos

Questões:

1. Você acha importante vir à escola? Por quê?

Entre os alunos do 1ºs anos, 2ºs anos, 3º ano e 4ªs séries percebemos que na 1ª questão, a maioria respondeu que é importante vir para a escola porque eles precisam aprender a ler e a escrever e fazer as lições. Com exceção de alguns alunos, que disseram que a vai à escola para brincar, porque é legal e para não perder o leite.

Pelo exposto, pode ser visto que as crianças compreendem a importância da escola em suas vidas. Provavelmente essas ideias são reflexos da convivência familiar e das “falas” dos pais e/ou responsáveis.

2. Quem ajuda você a realizar as tarefas de casa?

A grande maioria respondeu que quem ajuda nas lições de casa é a mãe. Alguns alunos responderam que fazem as lições sozinhos, porém essa resposta foi somente de alunos a partir do 2º ano.

Pode-se observar que os alunos confirmam que possuem auxílio nas tarefas de casa, que em grande parte é feito pela mãe, mas é preciso ainda que a escola (professora) oriente tanto os alunos como os pais sobre a importância de ter um horário e local de estudo, para que os mesmos criem este hábito, pois as atividades realizadas em casa são complementares as tarefas ministradas em classe e auxiliam a professora a identificar a dificuldade e/ou o avanço do seu aluno, com isso ela fará as devidas intervenções.

3. Qual espaço da sua casa que você utiliza para realizar as tarefas de casa?

Nesta questão, percebemos que as maiorias dos alunos não possuem um local adequado para realizar as atividades de casa. A maior parte dos alunos respondeu que faziam a lição na sala de casa, propriamente no sofá e com a TV ligada.

Vê-se, portanto que o aluno não tem um horário próprio de estudo e muito menos um espaço. Esta questão contradiz com a resposta dada pelos pais na questão 12, onde 52 pais entrevistados disseram acompanhar o estudo de seus filhos. O ato de “acompanhar” envolve reservar um ambiente próprio e sanar as dúvidas que por ventura surgirem. Por mais que as casas sejam pequenas é importante lembrar que uma mesa é o local ideal para a realização dos estudos. É preciso um ambiente tranquilo e silencioso, para que haja concentração nas atividades desenvolvidas pela criança.

Resultados dos questionários com os professores

Total de professoras entrevistadas: 10 (Anexo 3)

1. De uma maneira geral, as famílias demonstram interesse e comprometimento pelos seus filhos em relação à escola (aprendizagem/comunicação/comportamento e etc...)?

Nesta resposta as professoras demonstraram opiniões divergentes. Quatro professoras entrevistadas disseram que as famílias demonstram interesse e comprometimento para com seus filhos. Já as demais professoras alegam que as famílias não se preocupam com o desenvolvimento da criança, apenas garantem a sua presença no âmbito escolar e demonstram um falso interesse pela sua vida escolar.

Cabe no entanto ressaltar que os professores e a escola deve conhecer sua comunidade escolar e todos os problemas que a afetam, pois alguns pais não tem disponibilidade, devido ao trabalho, outros não vão pelo fato de seus filhos serem indisciplinados e reincidentes e outros porque delegam a escola à função do cuidar e educar. Esse processo de envolver as famílias na escola deve ser orientado pela gestão e pelos professores, os pais precisam ser direcionados de acordo com a proposta pedagógica da escola e cabe a mesma este papel.

2. Os pais e/ou responsáveis de seus alunos conhecem e entendem a sua metodologia de ensino?

Segundo as professoras, a metodologia de ensino é passada aos pais nas reuniões bimestrais. Eles podem tirar suas dúvidas e até mesmo opinar ou criticar, a fim de melhorar a prática de ensino docente.

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.

É interessante ressaltar que antigamente, os pais aprendiam a ler e escrever por meio da cartilha e do bê-á-bá. Nos dias atuais os alunos são estimulados a participar e a construir seu próprio conhecimento, tendo o professor como mediador deste processo. Os alunos não são apenas alfabetizados, eles são letrados, ou seja, eles fazem uso social da leitura e da escrita no seu cotidiano. Por isso, os professores ao explicar a sua metodologia de ensino, devem explicar o porquê do uso de gibis, jornais, receitas e etc... Estes materiais utilizados em sala de aula acabam sendo para os pais uma novidade, pois os alunos ainda estão em processo de alfabetização e já têm acesso a tantos portadores de texto; estas questões devem ser conversadas e explicadas aos pais, pois eles entendendo o processo e se familiarizando, poderão oferecer maiores oportunidades e acesso a estes materiais no ambiente familiar do educando.

3. Visando o desenvolvimento dos educandos, de que forma as famílias são articuladas e orientadas para oferecer auxílio no processo de ensino e aprendizagem?

As professoras orientam as famílias a lerem com seus filhos, ajudá-los nas lições de casa e sempre observar seus cadernos. Essas pequenas atitudes, quando se tornam uma constante faz com que o aluno sintam-se mais estimulado e demonstre mais interesse em suas atividades. Essas orientações são realizadas sempre nas reuniões de pais e/ou em conversas individuais.

Resultado dos questionários com a equipe gestora

(Anexo 4)

1. Os pais conhecem e/ou tem acesso a proposta pedagógica da escola?

Sim. Nas reuniões de pais e nas reuniões do conselho de escola, são discutidos alguns pontos da proposta pedagógica.

2. Quais são as estratégias utilizadas para aproximar a família da escola?

A escola é nova na comunidade e tem como meta estabelecer vínculo com a comunidade, para isto estamos realizando uma pesquisa sócio-econômica e cultural para conhecê-los melhor, além de reuniões de pais, reuniões de conselho de escola, APM, e eventos como: Festa junina, exposições culturais e dia da família.

3. Com essas estratégias (caso haja) de aproximação utilizadas, é possível afirmar que as famílias sentem-se acolhidas no âmbito escolar?

Sim.

4. Como implantar uma parceria de sucesso entre família e escola?

Envolvendo as famílias na proposta pedagógica da escola e nos projetos realizados.

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.

Pelo exposto, pode ser visto que a escola está no caminho certo; primeiramente estão conhecendo a comunidade escolar, por meio da pesquisa, a fim de saber os problemas e as dificuldades que a afetam, para que tracem projetos e objetivos específicos que atendam a realidade de seus alunos. Com isso, a escola junto com as famílias poderá solucionar e/ou amenizar estas divergências que fazem parte do cotidiano do educando.

Na questão 3 a equipe gestora afirma que as famílias sentem-se bem acolhidas pela escola, essa respostas condiz com a resposta dada pelos pais na questão 10 do questionário dos pais, onde eles afirmam que a escola proporciona o diálogo e que são muito bem recebidos pela mesmas. Este envolvimento é essencial para que uma relação de parceria produtiva se estabeleça entre família e escola.

Considerações Finais

Na escola pesquisada identificamos que as famílias são “participativas”, mas para que essa participação seja efetiva, é preciso que haja articulação por parte da escola. É necessário que a escola conheça as especificidades da comunidade e seu entorno. Verificamos que este projeto já está sendo realizado, pois a escola está conhecendo sua comunidade escolar por meio de uma pesquisa sócio-cultural e a meta é de fato trazer a comunidade para interagir no âmbito escolar.

A partir disto percebemos que para implantar uma parceria de sucesso entre família e escola que auxilie na formação integral dos educandos das séries iniciais é preciso que família e escola caminhem juntas de forma que tenham um único objetivo: o desenvolvimento de suas crianças. A escola conhecendo as famílias e as famílias

conhecendo a escola haverá uma relação de empatia e cumplicidade entre ambas, que com certeza facilitará esse processo.

Assim pode-se observar que, com a adequada orientação por parte da escola e a participação efetiva das famílias a parceria entre família e escola pode realmente incentivar e auxiliar o aluno em seu desenvolvimento tanto pedagógico quanto da vida cotidiana, favorecendo assim o sucesso escolar.

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, Galeáira 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.

AS ARTES AFRICANAS E A CULTURA AFRO BRASILEIRA

André Vinícius da Silva

RESUMO

Ao refletir sobre as expressões visuais com base nos estudos realizados neste curso, fica evidente que os processos de criação, ensino e aprendizagem são contínuos. Tanto o professor de arte quanto o aluno devem buscar constantemente aprimorar-se por meio da pesquisa, a fim de enriquecer suas experiências específicas no ensino e na aprendizagem. Essas ações não se limitam apenas à interação entre o artista e a obra, o professor e a obra, ou o professor e o aluno. Esses processos devem se integrar, interagir e se comunicar de maneira a promover reflexão, experiência prática e conteúdo tanto para quem constrói quanto para quem aprende, seja aluno, professor ou artista. No entanto, as investigações, debates e trabalhos sobre a cultura e a arte brasileira também podem representar um desafio para o professor de arte, devido à abundância de informações, movimentos, estilos, recursos e técnicas, o que pode dificultar a consecução dos objetivos de construção do conhecimento. Portanto, é necessário que o professor seja altamente flexível e capaz de escolher o método mais adequado para cada situação específica. A própria arte possui uma natureza mutável, ou seja, o conhecimento que ela contém se adapta de acordo com o movimento do artista, a interpretação do observador e as influências e interferências que ocorrem na realidade em diferentes momentos históricos. Isso implica a necessidade de pesquisa e aprimoramento constantes.

Palavras-chave: Expressões Visuais; Debates; Movimentos.

INTRODUÇÃO

Ao mediar o conhecimento, o professor de arte deve se empenhar em transmitir ao aluno os passos dados pelo artista no processo de criação, sempre contextualizando e conscientizando-o de que, ao produzir arte, o artista também está se descobrindo, e quando o observador se aproxima de uma obra de arte, ele também é impactado por ela.

Uma forma interessante de proporcionar ao aluno de arte uma aprendizagem significativa é fornecer-lhe ferramentas de interação e interpretação das obras de arte, conceituar movimentos, períodos, estilos e técnicas, apresentar os artistas e suas ideias, além de estimular a percepção cognitiva do aluno por meio do contato direto com as obras, para que ele possa desenvolver critérios técnicos de observação e atribuir significado tanto a objetos artísticos quanto a não artísticos, ampliando assim sua capacidade de percepção.

As reflexões sobre a natureza da arte são abordadas em inúmeros livros e tratados, porém, não há um consenso estabelecido quanto aos critérios que podem ser aplicados universalmente a todas as obras, dada a sua diversidade. Para abordar essa questão de definir o que é arte, podemos considerar várias opiniões de autores.

Jorge Coli destaca certos pontos que merecem nossa atenção, e é por meio das ideias desse autor e de sua forma de distinguir a arte que este estudo se aproximará dos indicadores que identificam o objeto artístico e o diferenciam de outros objetos produzidos pela cultura, a fim de que possam ser mais claramente identificados ao longo deste artigo.

Para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é o que proferem o crítico, o historiador da arte, o perito, o conservador de museu. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto. Nossa cultura também prevê locais específicos onde a arte pode manifestar-se, quer dizer, locais que também dão estatuto de arte a um objeto. (COLI, 1995, p. 10)

Segundo as considerações de COLI, a legitimidade de um objeto

artístico ou obra de arte é determinada pela Cultura, que decide se ele será reconhecido ou não como tal. Além disso, o Discurso elaborado pelos especialistas em relação a determinado objeto e o Local onde ele é exposto ou encontrado também desempenham um papel importante. Esses aspectos são indicadores de que um objeto específico é considerado uma obra de arte.

CULTURA AFRO BRASILEIRA

A formação da cultura brasileira é resultado da influência de três fontes distintas: a cultura europeia, a cultura indígena e a cultura africana, que juntas são responsáveis pela nossa rica diversidade. A interação dinâmica entre esses pilares moldou a identidade nacional e, somada a outras contribuições, deu origem à cultura brasileira como a conhecemos hoje.

O conhecimento amplo produzido por um determinado povo, país ou nação e transmitido às gerações futuras, seja por meio de abordagens técnicas e científicas, seja através de tradições e costumes, é denominado cultura. José Auri apresenta uma definição precisa desse termo tão abrangente.

Universo de todas as criações, produtos, técnicas, hábitos, conhecimentos, costumes, valores e natureza adaptada e transformada pela mão humana, que mesmo existindo fora do corpo do homem, funciona como dispositivo sem o qual esse corpo não se manteria vivo. Portanto, a cultura afeta o corpo, nos modos de andar, vestir, portar-se, trabalhar, etc., formando-o ou deformando-o em face de significados compartilhados, que no entanto se expressam em significantes situados fora do corpo individual de todos. (ALENCASTRO, 2008, p.17)

Com base na descrição anteriormente abordada, a cultura engloba todas as expressões humanas, tanto externas quanto internas, que influenciam comportamentos por meio de seus sinais e significados. Dentro dessa diversidade cultural, encontramos as Artes Visuais, que desempenham um papel importante como veículo de expressão cultural e têm o poder de impactar aqueles que se envolvem com elas, seja como artistas, espectadores ou participantes.

A contribuição europeia para a cultura nas artes foi significativa desde os primeiros momentos da colonização. As expressões artísticas europeias eram valorizadas e consideradas válidas pela elite dominante, que determinava quais objetos poderiam ser considerados artísticos. No entanto, é importante observar que essa seleção era restrita e não abrangia todas as formas de expressão.

A contribuição indígena também foi valiosa, manifestando-se através de arte rupestre, ornamentos corporais, esculturas em pedra, osso e argila, além de uma variedade de cerâmicas, pinturas corporais e outros elementos. Essas manifestações artísticas ocorreram em todo o território brasileiro, com características distintas em cada região.

Da mesma forma, a contribuição africana foi de grande importância e pode ser observada em diversos campos das artes visuais, como dança, arquitetura, escultura, acessórios corporais, indumentárias, pintura, entre outros. No entanto, é crucial destacar que as expressões artísticas indígenas e africanas foram marginalizadas e desvalorizadas na sociedade brasileira, lutando até os dias de hoje pelo reconhecimento e valorização merecidos.

Embora seja necessário realizar estudos separados para discutir os aspectos negativos relacionados às artes, bem como os impactos sociais da escravidão e da exclusão da cultura nativa que persistem até hoje, é importante reconhecer sua importância e valor. A produção artística desses grupos historicamente foi criticada e desvalorizada, refletindo o baixo status social atribuído aos negros e indígenas. Somente recentemente essas expressões artísticas começaram a ser positivamente valorizadas, reconhecendo-as com o devido respeito e apreço.

A colonização do Brasil trouxe o encontro inicial de três culturas plurais, cada uma com suas próprias características. Esse encontro resultou em perdas em termos de preservação das culturas originais, devido à influência cultural da metrópole sobre a colônia. No entanto, também houve ganhos para a terra que acolheu esse encontro e para a arte que surgiu a partir dele. É sobre esses ganhos no campo das artes visuais afrodescendentes ou afro-brasileiras que pretendemos falar, reconhecendo a complexidade desse assunto e a impossibilidade de estabelecer definições rígidas. Segundo CONDURU, a arte afro-brasileira pode ser compreendida

da seguinte forma.

A arte afro-brasileira seria, assim, a produção decorrente da confluência e fusão de princípios, práticas e elementos da arte africana aos da brasileira, sendo ou uma interpretação brasileira da arte africana, ou a arte brasileira feita com sotaque africano, ou, ainda, um artístico caminho do meio entre África e Brasil. (CONDURU, 2007, p. 9)

Uma abordagem promissora é trilhar o "caminho artístico intermediário" entre o Brasil e a África, mesmo que esse percurso tenha sido sinuoso.

A recriação da cultura africana no Brasil passou por transformações significativas. Devido à proibição de os escravos trazerem consigo seus objetos pessoais, é possível afirmar que a bagagem cultural foi internalizada, carregada nos corações, mentes e almas dos homens e mulheres provenientes de diferentes regiões da África. Essa cultura imaterial se manifestou principalmente nas expressões artísticas e religiosas, visto que se tornaram o veículo perfeito para preservar a cultura nativa da qual teriam se desconectado caso não a reproduzissem aqui, com base em suas crenças, experiências e memórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre o continente africano e o Brasil pode ser comparada poeticamente a um laço profundo de sangue e alma. A África, como uma matriz, transmitiu ao Brasil, seu filho/irmão, elementos materiais por meio das pessoas e também fragmentos imateriais que residiam dentro delas, como parte de sua essência espiritual. Esses fragmentos viajaram nas almas, gestos, crenças e criações individuais e de seus descendentes. Essas criações abrangem uma ampla variedade de conhecimentos nos campos do trabalho físico, intelectual, artístico e religioso.

Quando essas criações são impregnadas de sentimentos, emoções e valores estéticos, elas se tornam uma poderosa representação da história,

dos sentimentos e da herança cultural que o Brasil herdou da África. Através delas, o Brasil pode traduzir, recriar e apresentar essa herança, evitando que ela se perca. A arte, em suas diversas formas de expressão, é uma dessas criações carregadas de significado.

Ao considerar essa profunda conexão entre o Brasil e a África, devemos pensar em metáforas mais concretas do que apenas um diálogo entre culturas. Devemos compreender a África como uma matriz fundamental que contribuiu para a formação da cultura brasileira, um molde onde um terço de todas as criações, produtos, técnicas, conhecimentos, costumes, valores e até mesmo a natureza adaptada e transformada pela ação humana no Brasil foram fundidos. Somos o Brasil porque fomos influenciados pela África.

Ao focalizarmos as artes visuais como um aspecto específico, mas de imensa importância, podemos perceber o papel essencial que desempenham como suporte da cultura e sua contribuição indispensável para o patrimônio cultural brasileiro. Por meio de uma harmoniosa combinação de sinais e significados, tanto materiais quanto imateriais, as artes visuais expressam as "africanidades" em simbiose com as "brasilidades".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe. **História da Biblioteca Nacional. Artigo: com quantos escravos se constrói um país?** 17-12-2008.
- COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo, editora brasiliense, 1995.
- CONDURU, ROBERTO. **Arte Afro-Brasileira**. São Paulo, editora C / ARTE. 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL

Angelita Gomes de Araujo Silva

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo subsidiar e demonstrar a importância do trabalho em conjunto da Psicopedagogia Institucional com a Orientação Educacional dentro do contexto educacional. A Psicopedagogia Institucional é uma abordagem que visa contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, levando em consideração os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, dentro do ambiente escolar. De outro modo, a Orientação Educacional tem como enfoque orientar os educandos no seu percurso escolar, apoiando-os nos seus objetivos e metas educacionais e dando o suporte necessário para o enfrentamento de dificuldades acadêmicas e pessoais que farão parte de todo o percurso. Nesta pesquisa, será realizada uma revisão bibliográfica abrangente para explorar as bases teóricas da Psicopedagogia Institucional e da Orientação Educacional, bem como suas correlações. Serão aferidos os principais conceitos, métodos e abordagens utilizadas por essas duas áreas, identificando suas confluências, complementariedades e singularidades. Objetivando expor os benefícios dessa integração para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos, bem como para o ambiente escolar como um todo. Ao final deste estudo, anseia-se a obtenção de subsídios teóricos e práticos para os profissionais da educação compreenderem a importância de uma abordagem integrada da Psicopedagogia Institucional com a Orientação Educacional, destacando a relevância dessas áreas no ambiente educacional. Pretende-se, assim, contribuir para uma reflexão sobre a forma como essas práticas podem promover um ambiente escolar que acolha, um ambiente escolar que escute, um ambiente escolar inclusivo, e ao final propicie

um desenvolvimento integral dos alunos respeitando suas especificidades, subjetividades, saberes e vivências de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Orientação Educacional. Psicopedagogia. Escuta. Acolhimento.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um processo complexo que envolve diversos fatores, e a escola desempenha um papel primordial nesse contexto. No ambiente escolar, é necessário considerar não apenas os aspectos acadêmicos, mas também as necessidades emocionais e sociais dos alunos, ou seja, suas subjetividades e particularidades. Dessa maneira, a integração da Psicopedagogia Institucional com a Orientação Educacional surge como uma abordagem que visa a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

A Psicopedagogia Institucional é uma área da educação que busca compreender e mediar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, levando em consideração os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes no contexto escolar, com o objetivo principal de proporcionar um ambiente propício ao aprendizado, identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e promover a inclusão e o sucesso educacional dos alunos.

2. O surgimento da psicopedagogia no mundo

A psicopedagogia é uma disciplina que surgiu no século XX e combina conhecimentos da psicologia e da pedagogia para compreender e intervir nos processos de aprendizagem. Embora não haja um consenso absoluto sobre a data exata do surgimento da psicopedagogia, sua origem pode ser atribuída a diferentes momentos e contextos históricos.

No início do século XX, com o avanço dos estudos sobre o desenvolvimento infantil e a compreensão dos processos de aprendizagem, surgiram as primeiras abordagens que podem ser consideradas precursores da psicopedagogia. Um dos pioneiros nesse campo foi o médico e psicólogo suíço

Édouard Claparède, que fundou em 1912 o Instituto J.J. Rousseau, em Genebra. Claparède defendia a importância de uma abordagem educacional que levasse em conta as características individuais dos alunos, valorizando suas potencialidades e dificuldades.

“Um dos principais objetivos do surgimento da Psicopedagogia foi investigar as questões da aprendizagem ou do não - aprender em algumas crianças. Por um longo período atribuíam-se exclusivamente à criança a patologia do não - aprender. Foi na Europa, no século XIX, que médicos, pedagogos e psiquiatras levantaram questões sobre o não - aprender, entre eles: Maria Montessori, Decroly e Janine”.(GASPARIAN,1997,p.15).

Na década de 1940, na Argentina, começaram a ser realizadas pesquisas e intervenções relacionadas aos problemas de aprendizagem. A psicopedagogia começou a ser reconhecida como uma disciplina autônoma, com base na compreensão dos processos cognitivos e emocionais envolvidos na aprendizagem.

A partir daí, a psicopedagogia começou a se desenvolver em outros países, como Uruguai, Chile e Espanha, ganhando cada vez mais espaço no campo educacional. No Brasil, a psicopedagogia começou a ser reconhecida como especialidade em 1980, com a criação da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) e a regulamentação da profissão por meio de leis estaduais.

A partir de então, a psicopedagogia tem se consolidado como uma área de atuação profissional e de pesquisa, com a contribuição de diversos teóricos e especialistas. Seu objetivo principal é compreender os processos de aprendizagem e identificar possíveis dificuldades, buscando estratégias de intervenção adequadas para promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos indivíduos.

“Para o Psicopedagogo, aprender é um processo que implica pôr em ações diferentes sistemas que intervêm em todo o sujeito: a rede de relações e códigos culturais e de linguagem

que, desde antes do nascimento, têm lugar em cada ser humano medida que ele se incorpora a sociedade.”(BOSSA,1994,pág 51)

É imprescindível destacar que o surgimento e o desenvolvimento da psicopedagogia estão estreitamente relacionados às transformações sociais, culturais e educacionais ao longo do século XX. O entendimento da complexidade dos processos de aprendizagem e a necessidade de abordagens mais individualizadas e contextualizadas impulsionaram o surgimento dessa disciplina, que continua evoluindo e se adaptando às demandas contemporâneas.

2.1. A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

De início é importante conceituar a Psicopedagogia, que segundo a ABPp (2019, p.1) é definida como “um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades”. Adicionalmente, no referido documento, a Psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem humana, considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade, o contexto social, histórico e cultural.

Conforme as Diretrizes da Formação do Psicopedagogo no Brasil, a Psicopedagogia é “uma área de conhecimento, atuação e pesquisa, que lida com o processo de aprendizagem humana, visando o apoio aos indivíduos e aos grupos envolvidos neste processo, na perspectiva da diversidade e da inclusão” (ABPp, 2013a, p. 1).

Destaca-se que o conceito de Psicopedagogia apresentado é resultado da evolução dos estudos e discussões que ocorreram ao longo da trajetória histórica, visto que, inicialmente, a Psicopedagogia focava o olhar nas dificuldades de aprendizagem e no fracasso escolar e, atualmente, tem como objeto o estudo do processo de aprendizagem humana.

A criação da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) em 1980 teve um papel fundamental no estabelecimento da psicopedagogia como uma disciplina reconhecida no país. A ABPp se tornou uma referência para a

formação e atuação dos profissionais da área, contribuindo para a consolidação e regulamentação da profissão de psicopedagogo no Brasil.

A partir desse marco, surgiram os primeiros cursos de pós-graduação em psicopedagogia, oferecendo formação especializada e aprofundada nesse campo. Esses cursos passaram a capacitar profissionais para atuar na identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, tanto no âmbito clínico quanto no institucional. Com o passar dos anos, a psicopedagogia ganhou cada vez mais visibilidade e importância no contexto educacional brasileiro.

Além disso, a psicopedagogia no Brasil tem acompanhado as transformações no campo educacional, com uma ênfase crescente na inclusão e na valorização das diferenças individuais. A atuação do psicopedagogo vai além das dificuldades de aprendizagem, envolvendo também a promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o apoio à construção de estratégias de aprendizagem mais eficazes para cada indivíduo.

Por fim, no Brasil, a psicopedagogia é reconhecida como uma prática interdisciplinar, que busca compreender e intervir nos processos de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos, combinando conhecimentos da psicologia, da pedagogia e de outras áreas afins para auxiliar no diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem, além de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

REFERÊNCIAS

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.

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

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

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Antônio Aparecida Ferreira

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) afirmam que é fundamental para os profissionais da educação conhecer sobre o desenvolvimento infantil, nos PCN's afirma-se que “saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento” (BRASIL, MEC, 1997, p. 11).

Palavras-chave: criança; desenvolvimento físico; educação.

DESENVOLVIMENTO

A autora Bee (1984) mostra em seu livro, que muitos educadores valorizam pouco ou não valorizam a questão do desenvolvimento físico, inclusive ela própria também não valorizava este tema, mas demonstra a importância que ele tem para o desenvolvimento global da criança.

Essa desvalorização ocorre em detrimento da preocupação principalmente com os aspectos psicológicos, como a natureza do pensamento e o desenvolvimento socioambientais que envolvem a educação para as crianças, ou seja, os enfoques, segundo Oliveira (2000) piagetiano e vygostkiano, mas apesar da importância fundamental que estes aspectos possuem, o conhecimento sobre o desenvolvimento físico dos bebês é imprescindível quando se objetiva garantir o desenvolvimento educacional pleno da criança.

Conforme Bee (1984) os assuntos sobre desenvolvimento infantil são amplamente divulgados pela mídia em geral, revistas, programas de

televisão e mais recentemente a internet também tem dado bastante enfoque ao tema em questão, no entanto, são muitas as classificadas como sendo pesquisas e muitos os que falam como especialistas, mas na verdade não falam fatos realmente comprovados cientificamente.

Essa etapa da vida requer mesmo atenção porque o acompanhamento da [...] “criança nos dois primeiros anos de vida extrauterina é de fundamental importância, pois é nesta etapa que o organismo mais cresce e amadurece, estando mais sujeito aos agravos físicos” (Marcondes, citado por BRASIL, 2002, p. 4).

Outra questão pertinente ao tema é que o grande público que mais demonstra interesse sobre o desenvolvimento físico dos bebês são mães e pais que estão prestes a ganhar seus filhos e buscam informações sobre o desenvolvimento físico dos bebês para poder desempenhar seus papéis da melhor maneira.

Ainda conforme a obra de Bee (1984) somente a partir de meados dos anos 1950, é que começou a emergir um maior interesse por bebês da forma como compreendemos hoje, levando-se em conta que os bebês possuem muito mais habilidades e estratégias do que os psicólogos suspeitavam e “parece cada vez mais claro que ela (a criança) é um agente, e não simplesmente um paciente, desde a sua primeira respiração. Ela explora, examina, compara e aprende desde o início” (BEE, 1984, p. 57). Hoje, neste início da segunda década do século XXI, a este conceito foram acrescentadas muitas teorias, inclusive a defendida por Paul (2011) de que “a aprendizagem, o desenvolvimento físico e cognitivo e até a formação da personalidade do indivíduo se iniciam ainda no ventre materno”.

Entretanto, apesar da vasta quantidade de informação sobre ao tema, no que tange à educação, o tema do desenvolvimento físico, é desconsiderado em detrimento à questão do desenvolvimento psicológico iniciado por Vygotsky e o desenvolvimento que inclui também o aspecto biológico, como na obra de Piaget, conforme já dito, o desenvolvimento físico é mais estudado por pesquisadores da área da Medicina.

Desta forma, percebeu-se aqui uma lacuna de pesquisas voltadas para as necessidades de um pleno entendimento do desenvolvimento físico

de bebês para professores, auxiliares de educação e demais profissionais que trabalham em creches, especialmente porque o contato direto e a importância que estas pessoas têm para a vida destas crianças acredita-se que este entendimento é fundamental, e este é o fator gerador deste trabalho.

Ao iniciar este artigo sobre o desenvolvimento infantil em crianças de dois a três anos, é interessante trazer à baila uma questão presente no trabalho de Bee (1984, p.82) que indaga que “se uma criança for completamente imobilizada e não se der a ela qualquer oportunidade para praticar o arrastar-se, andar ou agarrar, suas habilidades poderão se desenvolver?”.

A resposta será demonstrada melhor adiante, mas inicialmente pode-se dizer que esta pergunta foi feita e respondida por muito pesquisadores, em diversos países como Irã, Índia, Estados Unidos, e apesar das divergências que muitos tiveram pode-se ter uma resposta segura considerando as principais linhas de pesquisa.

Em relato feito por Bee, (1984) pesquisaram-se inicialmente irmãos gêmeos, dando para um mais treino para determinada tarefa, como subir escadas, e para outro nenhum treino, ao comparar o modo como eles desenvolveram a tarefa após certo tempo, chegou-se a conclusão que o treino não interferia no resultado se ambos já tivessem a maturação necessária para executar a atividade.

Entretanto, como visto nas pesquisas realizadas no Irã, por Dennis na década de 1930 (BEE, 1984, p. 69) concluiu-se que se os movimentos de uma criança forem severamente limitados, o retardo motor chega a até um ano, não somente no andar, mas em vários outros aspectos do desenvolvimento motor como, por exemplo, o agarrar.

É interessante também ressaltar que em países como a Índia e China (BEE, 1984, p. 70) nos quais há as “mães canguru”, como são chamadas as mulheres que andam com seus filhos presos às suas costas durante o dia inteiro, não foi comprovado nenhum atraso no desenvolvimento dessas crianças, mesmo apesar de elas ficarem praticamente sem nenhum movimento, porque isso ocorre somente durante o dia, ou enquanto a mãe

está passeando com o filho, em seus lares, ou durante a noite, eles são liberados e brincam e andam normalmente.

Deste estudo pode-se concluir que a prática de algum tipo de movimento não acelera o processo de maturação do corpo em desenvolvimento, mas a falta de estimulação e atividades retarda a maturação dos músculos e nervos de forma que prejudica a formação de habilidades.

Ainda pensando nos fatores do desenvolvimento infantil, ressalta-se a influência do ambiente, este não é tão fortemente sentido e determinante quanto é no campo psicológico, mas também pode interferir no desenvolvimento físico, dentre os principais fatores estão a alimentação, saúde e a hereditariedade.

Se a criança for mal alimentada durante seu processo de maturação, ela será prejudicada, quanto maior for o problema de alimentação, maior será sua dificuldade em desenvolver-se, chegando a um ponto em que a dificuldade fica irreversível, no que tange à saúde, algumas doenças interferem temporariamente no crescimento da criança, mas há casos em que, após a cura, a criança se desenvolve mais rapidamente até alcançar o padrão normal de maturação, e há casos em que por toda a vida ela tem um desenvolvimento menor devido à doença que teve durante a infância.

O cérebro e o sistema nervoso também demandam atenção porque conforme Beteli(2006, p. 11):

O ponto mais importante a respeito do crescimento do sistema nervoso é que o cérebro e o sistema nervoso não estão “acabados” ao nascimento. Muitos outros sistemas de órgãos estão, ao menos, operando, embora continuem a amadurecer após o nascimento. O cérebro está desenvolvido ao outros sistemas de órgãos. Mas o funcionamento do sistema nervoso ocorre apenas de forma rudimentar ao nascimento e muda rapidamente entre dois e quatro anos. O crescimento que ocorre durante os primeiros anos é muito diverso.

Quanto à hereditariedade, o desenvolvimento ocorre segundo as características étnicas ou raciais à que a criança pertence, podendo ter muita variação.

Entretanto para entender e pesquisar como ocorrem essas mudanças

deve-se ter a convicção de que toda a mudança no desenvolvimento, em qualquer domínio, só pode ser compreendida após uma visão dos padrões entre idades (BEE, 1984, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Beteli (2006) para entendermos o desenvolvimento precisamos examinar tanto a natureza como o meio ambiente, tanto a biologia como a cultura, e o modo como eles interagem para explicar a consistência e a mudança.

Não se pode resumir com perfeição ou sintetizar num único trabalho toda a complexidade que há em entender esses seres humanos em constante desenvolvimento, nem aqui se visou a esta ambiciosa missão.

Bee (1984) exemplificou esta questão dizendo que se sente como um professor de história que não sabe se ensinava primeiro aos seus alunos sobre todos os reis da Inglaterra, depois sobre todos os reis da França e depois sobre quando estes reis tinham vidas e reinados em comum, ou se escolhia um único tema para expor e torcer para que os alunos fizessem as associações necessárias depois.

Aqui também, pela abrangência e dinamicidade do tema, escolheu-se entender o desenvolvimento e físico de crianças entre zero e dois e anos, mas deixou-se de lado questões como as defendidas por Wallon e Vygotsky, interacionismo na educação infantil. Assim como as interações na família e as influências da cultura mais ampla sobre aquela família e consequentemente sobre a criança.

Beteli (2006) afirma todo ser humano nasce com potencial genético de crescimento e desenvolvimento, que poderá ou não ser alcançado, dependendo das condições de vida que lhe sejam propiciadas, dessa forma, a postura do professor, da família e da sociedade deve ser a de garantir que estas ditas condições sejam as mais próximas do ideal possível.

Pode-se dizer que o tema é de vital importância para os educadores, mas ainda pouco estudado pelos mesmos, em conversas informais com alguns professores, constatamos que o tema não chega a ser sequer

exigido em questões em concursos públicos, ou seja, não é obrigatório nem ao ingressante à carreira docente e nem ao professor possuir entendimento teórico sobre como se desenvolve fisicamente uma criança.

Salvo um conhecimento (e infelizmente em alguns casos supérfluos) da obra de Piaget, pouco se é pensado e pesquisado na área do desenvolvimento infantil em sala de aula, conforme já dito neste trabalho, a maior parte das pesquisas encontradas são desenvolvidas para a área da Saúde.

Outra certeza é de que o profissional ligado à este tipo de ensino tem um papel fundamental na vida da criança, levando-se em considerando-se que muitas famílias não possuem a estrutura necessária para oferecer um ambiente favorável ao desenvolvimento físico da criança e a escola acaba sendo o único lugar que a criança tem essa oportunidade.

REFERÊNCIAS

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

BETELI, Vivian César. **Acompanhamento do desenvolvimento infantil em creches**. São Paulo: 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 Genetic Psychology, 1960. In BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper e Row, 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>. Acesso em: 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.

MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

OLIVEIRA, Cassia Thais

RESUMO

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: educação, meio ambiente; preservação.

1. A Sustentabilidade

Sustentabilidade é um termo usado para definir ações e atividades humanas que visam suprir suas necessidades , sem comprometer o futuro das próximas gerações, ou seja, sustentabilidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico e material sem agredir o meio ambiente, usandoos recursos naturais de forma inteligente para que eles se mantenham no futuro. Seguindo estes parâmetros, a humanidade pode garantir o desenvolvimento sustentável. Sustentabilidade é dar suporte a alguma condição, em algo ou alguém, é a condição para um processo ou tarefa existir. Atualmente, o termo é utilizado para designar o bom uso dos recursos naturais da Terra, como a água, as florestas e etc. A palavra sustentável tem origem no latim sustentare, que significa sustentar, apoiar, conservar. O conceito de sustentabilidade está normalmente relacionado com uma mentalidade, atitude ou estratégia que é ecologicamente correta, viável a nível econômico, socialmente justo e com uma diversificação cultural.

Sustentabilidade virou um tema essencial atualmente, e é utilizado para chamar diversos produtos e serviços; por exemplo, existem carros com conceito de sustentabilidade, prédios, empreendimentos, e até mesmo roupas. É um conceito para mostrar que o produto foi fabricado feito sem danificar ou prejudicar o meio ambiente, é ecologicamente correto, não polui, não foram utilizadas madeiras de locais proibidos. Existem diversos conceitos ligados à sustentabilidade, como crescimento sustentado, que é um crescimento na economia constante e seguro, gestão sustentável, que é dirigir uma organização valorizando todos os fatores que a englobam, e é essencialmente ligado ao meio ambiente. Vários desses conceitos incluem as palavras sustentáveis ou sustentadas, sendo que a diferença entre os dois termos é que a palavra sustentável indica que há a possibilidade de sustentação, enquanto que o termo sustentado expressa que essa sustentação já foi alcançada.

1.1 Sustentabilidade Ambiental

Sustentabilidade ambiental e ecológica é a manutenção do meio ambiente do planeta Terra, é manter a qualidade de vida, manter o meio ambiente em harmonia com as pessoas. É cuidar para não poluir a água, separar o lixo, evitar desastres ecológicos, como queimadas, desmatamentos. O próprio conceito de sustentabilidade é para longo prazo, significa cuidar de todo o sistema, para que as gerações futuras possam aproveitar. A adoção de ações de sustentabilidade garante a médio e longo prazo um planeta em boas condições para o desenvolvimento das diversas formas de vida, inclusive a humana. Garante os recursos naturais necessários para as próximas gerações, possibilitando a manutenção dos recursos naturais (florestas, matas, rios, lagos, oceanos) e garantindo uma boa qualidade de vida e nossa sobrevivência. Preservar o meio ambiente e ainda garantir o desenvolvimento é o objetivo de todas as ações que garantam a sustentabilidade ambiental. Consiste na manutenção das funções e componentes do ecossistema, de modo sustentável, buscando a aquisição de medidas que sejam realistas para os setores das atividades humanas. O

objetivo é conseguir o desenvolvimento sustentável em todos os campos, sem que, para isso, seja necessário agredir o meio ambiente. Isso se faz através do uso inteligente dos recursos naturais, garantindo que eles tenham longevidade, ou seja, se mantenham para o futuro. Partido desse objetivo, a Sustentabilidade Ambiental é a capacidade de manter o ambiente natural viável à manutenção das condições de vida para as pessoas e para as outras espécies.

1.2 Ações Relacionadas à Sustentabilidade

Um dos exemplos de ações de sustentabilidade e que recai sobre o campo das energias renováveis, é a procura de um substituto ecologicamente aceitável ao petróleo, que além de altamente poluente, tende a esgotar-se ainda mais rápido por conta do aumento do consumo ao longo dos séculos XX e XXI. No Brasil, cada vez mais pesquisas vêm sendo realizadas na busca de uma alternativa através do chamado biocombustível.

Outra boa alternativa de sustentabilidade ambiental é a agricultura orgânica, termo usado para designar a produção de alimentos e outros produtos vegetais que não faz uso de produtos químicos sintéticos ou organismos geneticamente modificados, que agredem a natureza e são prejudiciais à saúde. A agricultura orgânica ganha caráter sustentável, pois persegue três objetivos principais: a conservação do meio ambiente, a formação de unidades agrícolas lucrativas e a criação de comunidades agrícolas prósperas.

Outros exemplos importantes de ações sustentáveis são:

- Exploração dos recursos vegetais de florestas e matas de forma controlada, garantindo o replantio sempre que necessário.
- Preservação total de áreas verdes não destinadas à exploração econômica.
- Ações que visem o incentivo a produção e consumo de alimentos orgânicos, pois estes não agredem a natureza além de serem

benéficos à saúde dos seres humanos.

- Exploração dos recursos minerais (petróleo, carvão, minérios) de forma controlada, racionalizada e com planejamento.
- Uso de fontes de energia limpas e renováveis (eólica, geotérmica e hidráulica) para diminuir o consumo de combustíveis fósseis. Esta ação, além de preservar as reservas de recursos minerais, visa diminuir a poluição do ar.
- Criação de atitudes pessoais e empresariais voltadas para a reciclagem de resíduos sólidos. Esta ação além de gerar renda e diminuir a quantidade de lixo no solo, possibilita a diminuição da retirada de recursos minerais do solo.
- Desenvolvimento da gestão sustentável nas empresas para diminuir o desperdício de matéria-prima e desenvolvimento de produtos com baixo consumo de energia.
- Atitudes voltadas para o consumo controlado de água, evitando ao máximo o desperdício. Adoção de medidas que visem a não poluição dos recursos hídricos, assim como a despoluição daqueles que se encontram poluídos ou contaminados.
-

1.3 Desenvolvimento Sustentável

O significado de desenvolvimento sustentável pode ganhar diferentes vertentes que varia de acordo com o interesse de quem o concebe. De uma forma simples, desenvolvimento sustentável corresponde à consciência de utilizar os recursos da natureza no presente de maneira que não comprometa as reservas que serão necessárias às gerações futuras, além disso, o desenvolvimento sustentável visa unir a manutenção das sociedades com a preservação ambiental e buscar alternativas que não agredem tanto e que diminua os impactos provocados pela ação antrópica. O atual modelo de produção e da própria sociedade de consumo ao longo do tempo produziu grandes alterações e desequilíbrio no meio natural como nunca havia

acontecido na história da humanidade. O modelo econômico que vigora gerou uma enorme riqueza e ao mesmo tempo miséria, degradação humana e ambiental. Para aplicação do desenvolvimento sustentável é necessário partir do pressuposto de que os recursos disponibilizados na natureza são passíveis de esgotamento total, além disso, propõe a geração de produtos não em quantidade mais sim em qualidade para poupar as reservas de recursos. Dentre as inúmeras propostas para a aplicação de um desenvolvimento sustentável é necessário promover entre outras coisas:

- Produção de energia a partir de fontes alternativas que não agredem o meio ambiente;
- Implantação do selo verde em produtos oriundos de madeira, comprovando que sua origem não está ligada à extração predatória de áreas nativas e que realizam o manejo florestal;
- Instituir criação de peixes e animais marinhos para impedir a pesca predatória;
- Criação de projetos em âmbito global de reciclagem e tratamentode lixo, realizando a reutilização de materiais.
- Implantação de medidas efetivas para diminuir a emissão de gases poluentes na atmosfera, com obrigação das indústrias filtrarem as fumaças reduzindo drasticamente os níveis de poluentes, promover projetos de transporte coletivo de qualidade para retirar o grande número de carros das ruas;
- Conscientizar as pessoas em relação às consequências do consumismo.

Essas são algumas possíveis soluções para o caso, no entanto, esse processo é muito complexo, uma vez que os países que mais poluem não se comprometem a cumprir acordos ambientais temendo que sua economia seja prejudicada. Sendo assim, o que adianta ter altos níveis de riquezas econômicas se em um futuro próximo não haver condições de vida no planeta.

CONCLUSÃO

Preservar o meio ambiente possui diversas motivações, o equilíbrio dos ecossistemas, a manutenção da fauna e da flora, que ainda não foram entendidas por completo, pode trazer à humanidade avanços em áreas como a farmácia ou mesmo em administração, vide a descoberta de substâncias na natureza e os aprendizados que as culturas animais trazem para a humanidade. É uma prática de proteger o ambiente natural em níveis individuais, organizacionais ou governamentais, para o benefício tanto do meio ambiente e como dos seres humanos. Devido às pressões populacionais e de tecnologia, o ambiente biofísico está sendo degradado, por vezes de forma permanente. Isto tem sido reconhecido, e os governos começaram a colocar restrições sobre as atividades que causam degradação ambiental. Desde os anos 1960, a atividade dos movimentos ambientalistas criou a consciência de várias questões ambientais. Não há acordo sobre a extensão do impacto ambiental da atividade humana e as medidas de proteção são ocasionalmente criticadas. O planeta é um lugar de múltiplas relações e o meio ambiente é um agente que nos permite visualizar essas relações.

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. CEMPRES. 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, Salette; 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

HIPÓTESES DE ESCRITA E SUA IMPORTÂNCIA

Fernanda Ramos da Silva Brito

RESUMO

A escola deve ser um ambiente harmonioso e que passe confiança para os educandos, para que eles possam se permitir errar, tentar e aprender. Favorecendo seu desenvolvimento social, psíquico e motor, oferecendo ferramentas e estímulos para que o conhecimento aconteça.

Palavras-chave: sondagem; escrita; escola.

Conforme estudos feitos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky que nos auxiliam no entendimento em relação sobre como a criança compreende a escrita. E deve ser utilizado como suporte teórico na análise das sondagens. As hipóteses podem ser definidas em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

- Pré-silábico: A criança nessa fase registra as chamadas garatuja, desenhos que não tem uma definição tão clara. Aos

poucos ela passa a fazer desenhos com traços mais definidos, mas não fáceis de decifrar.

- Silábico: Nesse nível a criança já consegue estabelecer as relações entre o som e as letras, então, quer representar cada letra por um símbolo e vão utilizar também de letras e números.
- Silábico-alfabético: Nesse nível a escrita apresenta sílabas completase sílabas representadas por uma só letra.
- Alfabético: É o nível que a criança já está compreendendo o sistema linguístico e de como se organiza. Nessa fase já consegue ler erepresenta graficamente as palavras e frases.

Segue abaixo tabela de análise que pode ser usada durante as observações em sala de aula:

Tabela 1 – Níveis de aquisição da escrita e leitura da turma.

Avaliação diagnóstica	
Níveis de aquisição da escrita e leitura	Quantidade
Nível Pré-silábico	0 aluno
Nível Silábico	0 aluno
Nível Silábico-alfabético	0 aluno
Nível Alfabético	9 alunos

Portanto, esses níveis irão auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, por meio das sondagens conseguimos compreender como o aluno consegue entender a escrita, após descobrirmos o nível de escrita do aluno, podemos agrupá-los por níveis próximos podendo então dessa maneira o professor fazer as intervenções.

No decorrer do ano após as sondagens o professor deve elaborar atividades que tem como objetivo de levar o educando a se interessar pelos sons iniciais de figuras-fonemas, e por meio de situações lúdicas, a combinar sons formando sílabas significativas e palavras curtas. Em seguida atividades com palavras escritas, ver as letras combinadas em palavras e exercitar as combinações dos fonemas. Ao final, buscar o domínio de todas as sílabas simples. Leituras simples e de pequenos textos e intensificação da escrita, para propiciar a oportunidade da análise das palavras, identificar e formar frases, treinar a leitura de palavras e frases e trabalhar a interpretação de texto.

Como realizar a sondagem

É importante que na sondagem inicial seja trabalhado atividades lúdicas para incentivar a atenção dos discentes, como por exemplo utilizar placas com o alfabeto e figuras que inicie com a letra (nesta atividade o aluno lê a letra e fala o nome da figura), tapete de alfabeto (o aluno sobe em cima da letra que o professor ditar), alfabeto móvel (para formar sílabas e

palavras e também distinguir a letra “b” da letra “d”), placas com sílabas (para formar palavras), placas com palavras (para formar frases), brincadeira do alfabeto (o professor dita o alfabeto na ordem alfabética e os alunos se abaixa quando o docente falar vogais e permanece de pé se o docente falar consoantes é uma atividade para identificar se o aluno conhece as vogais e consoantes e a ordem alfabética), outro exemplo de sondagem para a alfabetização é o ditado, onde não se deve deixar de colocar palavras difíceis, pois os desafios ajudam os alunos a repensar sobre o sistema da escrita. Dando preferência de escolher palavras em que as vogais não se repetem nas sílabas, pois se o educando estiver no nível silábico, pode acontecer de escrever apenas as vogais, depois o aluno lê a palavra que escreveu, pois ele pode descobrir se omitiu letras ou se escreveu com letras a mais e depois o professor dita uma frase usando apenas uma das palavras. No momento da atividade diagnóstica, não pode haver interferência e a sondagem deve ser individual para que no momento da observação, posso saber o motivo da escolha da escrita através de perguntas. E com as informações importantes sobre o pensamento da construção da escrita, o docente faz anotações necessárias e guarda as sondagens como portfólio para utilizar no processo de avaliação ao longo do ano letivo. Essa técnica dá uma visão global de cada educando, facilitando o trabalho em sala de aula.

Conforme publicação do projeto Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano (2014, p.26-27):

“A sondagem é um dos recursos de que você dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre o sistema de escrita. Além disso, oferece às crianças a oportunidade de refletir sobre o que escrevem, com sua ajuda.

A realização periódica de sondagens com os alunos que ainda não sabem ler e escrever fornece informações preciosas para o planejamento das atividades específicas de aprendizagem do sistema de escrita. E contribui para que você possa definir as parcerias mais eficientes para o trabalho em duplas e em grupos e propor boas intervenções durante as atividades.

Mas o que é uma sondagem? É uma situação de avaliação numa atividade de escrita que, em um primeiro momento, envolve a produção escrita pelos alunos de uma lista de palavras, sem consultar fontes escritas. Pode ainda incluir a escrita de frases simples. Trata-se de uma situação de escrita na qual o aluno precisa, necessariamente, ler o que escreveu – para você poder observar se está estabelecendo relações entre o que escreve e o que lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita. Sugerimos que você realize sondagens logo no início do ano com todos os alunos”.
(2014, p.26- 27).

De acordo com o Referencial Curricular de Educação Infantil RCNEI
(Brasil, 1998.p 29-30):

“A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento” (Brasil, 1998.p 29-30).

CONCLUSÃO

Enfatizo que o professor em qualquer nível de ensino deve ser visto como um indivíduo, cujo sua função é mediar o conhecimento, auxiliar os educandos, criar novas hipóteses, mostrar novos caminhos, proporcionando condições para que ele se desenvolva por completo. Assim deve ser o perfil do educador, visar sempre o melhor para seu aluno trabalhando com o todo, mais respeitando a individualidade de cada um. E para que o conhecimento possa de fato acontecer o docente deve estar preparado, com estratégias e planejamento para alcançar seus objetivos. Porém, sozinho não consegue dar conta de tudo, é nesse momento que entra a escola e a família que lutam pelo mesmo objetivo, um ensino de qualidade onde a criança sinta prazer em adquirir conhecimento, e consiga se desenvolver em sua totalidade.

O professor sempre observando e investigando através das

sondagens da escrita dos alunos, tendo um acompanhamento diário e a utilização das sondagens, modificando o plano de aula e se organizando melhor para a intervenção necessária.

REFERÊNCIAS

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

Modelo – Artigo (Documento fornecido pela Unicsul).

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

Referencial curricular nacional para a educação infantil /

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

— Brasília: MEC/SEF, 1998. p 29-30

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

Soares Ribeiro de Vasconcelos.- 2.ed.São Paulo: FDE, 2009

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

A ARTE TERAPIA COMO APOIO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Giovania Ferreira Barbosa

RESUMO

A finalidade deste artigo é investigar a prática do profissional do especialista em arteterapia no espaço escolar, sabendo que dependendo de sua atuação ele poderá formar alunos capazes de fazer leitura do mundo e transformar a realidade para uma sociedade democrática e mais justa. Baseada nesta problemática busca-se refletir sobre as expectativas existentes diante das ações profissionais do professor de sala comum, com o apoio da arte terapia que possam contribuir para que as crianças alcancem os conhecimentos esperados, adaptando os currículos, e otimizando o uso dos recursos didáticos pedagógicos, ministrados em salas comuns.

Palavras-chave: Educação. Educação especial. Arteterapia.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate, based on the literature review, the practice of professional expert in art therapy at school, knowing that depending on their performance it can train students capable of reading the world and transform reality for a democratic society and fairer. Based on this problematic seeks to reflect on the existing expectations in the face of professional actions teacher's common room, with the support of art therapy can help children achieve the skills expected by adapting curricula, and optimizing the use of teaching resources teaching, taught in common rooms.

Keywords: Education. Special education. Art therapy.

INTRODUÇÃO

Pensar numa proposta de trabalho pedagógico atividades que envolva a arte, é mais que realizar atividades que envolvessem cores, e arte, as crianças no geral ficam mais contidas e menos barulhentas quando realizam atividades artísticas, observa-se que elas conseguem uma maior concentração, sendo

orientada mais tarde pela mesma coordenadora que eu deveria buscar mais conhecimento sobre a arte terapia.

As salas são compostas por vários alunos cada um com sua cultura, sua etnia, sua individualidade, e com deficiências. Diante desse quadro, existe a necessidade de adaptar o conteúdo, o que gera um conflito grande, tornando necessário apoiar meu conteúdo e aprendizagem nas técnicas de arteterapia obtendo avanços no desenvolvimento das propostas que trazem relevância para este artigo.

Observa-se que a sociedade vem em busca de mudanças diárias para inclusão real da criança com Deficiência Intelectual o que contribui para o convívio diário na escola regular (ARANHA, 2000).

Segundo Oliveira (2008), percebe-se que incluir alunos com deficiência Intelectual em salas regulares com professores capacitados, criativos, reflexivos é urgente e necessário, porém não é uma tarefa fácil, considerando que por vezes o aluno que ali se encontra necessita de suporte físico, baseado estimule o desenvolvimento do pensamento e habilidades específicas.

Baseada neste pensamento entende-se que, por meio de um suporte de aprendizagem adequado a necessidade imediata do aluno com Deficiência Intelectual, e da aula bem planejada, com recursos diversos, será possível que o professor possa contribuir com a formação dessa criança, garantindo-lhe o real direito a educação (OLIVEIRA 2008).

Para a garantia destes direitos criam-se as Salas de Apoio e Acompanhamento a Inclusão – SAAIs – onde se oferece a estas crianças o contraturno a sala regular visando o favorecimento deste apoio pedagógico, que tanto é esperado pelo professor (OLIVEIRA 2008).

Porém, ao chegar a uma SAAI, muitas vezes observa-se a maneira errônea em que se definem as atribuições do professor que ali se encontra, talvez pela desinformação, talvez pela má formação, o professor continuar o processo didático que se tem dentro da sala de aula regular (OLIVEIRA, 2008).

Está problemática nos leva aos seguintes questionamentos: a) qual o verdadeiro papel do professor diante do desenvolvimento pedagógico e social da criança? b) O que estão ensinando para as crianças na sala de aula? c) De que maneira e quais são os caminhos que devem ser seguidos pelo profissional dá para que seu trabalho seja realmente um auxiliador do processo

ensino aprendizagem da sala regular? d) a arte pode ser um suporte importante para a aprendizagem?

Para tanto, o tema será desenvolvido a luz de pesquisa documental e bibliográfica, baseada em ideias de autores que tratam sobre o tema, bem como documentos oficiais que contribuam para compreender como o professor pode intervir no processo de aprendizagem do aluno. Busca-se nortear neste artigo quais as propostas que devem ser seguidas para um trabalho eficiente nas salas comuns. E ao término destas ideias, procurarei contextualizar, em um estudo de caso, de um aluno de minha classe, a importância da valorização e desenvolvimento do trabalho da sala comum para que ele consiga se desenvolver adequadamente.

O papel do professor

O professor tem um importante papel na formação do indivíduo com Deficiência Intelectual já que sua função diante da proposta inclusiva que vivemos, é de ser organizador e norteador de uma proposta didática que contribua com o suporte pedagógico necessário para a construção de saberes específicos.

A utilização de um currículo adaptado adequado auxiliando o professor da sala comum a oferecer um ensino cooperativo não individualizado alcançando o objetivo do projeto pedagógico da Unidade Escolar sendo o professor responsável por tal tarefa (OLIVEIRA,2008).

Centrado nesta ideia consente-se uma nova maneira de ensinar e novas oportunidades para aprender, ampliando os estímulos e desenvolvendo as crianças com deficiência. Vygotsky (2007), afirma que a aprendizagem se dá por meio das informações que o indivíduo recebe dentro das relações construídas com o meio. Estas relações otimizadas pelo trabalho de suporte realizado pelo professor é que vai oferecer estímulos adequados a criança, uma vez que a socialização é que contribuirá com a oportunidade de realizar novas experiências sendo caminho para o processo de aprendizagem individualizado.

Entende-se aqui que para o ensino ser eficiente deve-se ter princípio colaborativo, onde o trabalho realizado se dá em grupo, em duplas, através da

adaptação curricular, sendo desta forma transferida pelo aluno para um saber individualizado que lhe permitirá agir diretamente sobre o meio após a apreensão do conhecimento (Oliveira, 2008).

A ideia do trabalho então passa de mero ensino didático para construir um significado muito mais abrangente, ensinando a criança com deficiência para a vida, sendo este o verdadeiro papel da educação.

O sentido que damos ao processo de aprendizagem da criança, os objetivos que traçamos e a maneira como se faz a educação é que determinará qual a recepção e utilização desta na vida da criança diante deste saber sistematizado.

Assim, a maneira de propiciar e oportunizar ações e momentos de busca do saber é que determinarão se há ou não condição de avançar etapas de aprendizagem para a criança com deficiência intelectual (Oliveira, 2008).

A autora continua dizendo que é complexa a maneira de ensinar a criança com deficiência Intelectual, pois o trabalho exige planejamento, disposição e diretriz, consegue-se a contemplação de todos os pontos por meio de adaptação curricular, organização de materiais pedagógicos e apoio da sala para a adequação da proposta pedagógica.

É um erro deixar a criança com deficiência à margem da aprendizagem, pois a escola é responsável pelo desenvolvimento de todos os alunos, inclusive o deficiente intelectual, necessitando para alcançar o sucesso no desenvolvimento desta criança a utilização de atividades simples em duplas ou em grupos, que garanta a participação de todas as crianças, ajudando-se mutuamente, trocando informações e todos colaborando para a realização da atividade (Del-Masso, 2008).

O ensino colaborativo permite que os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam demonstrar por meio de conhecimentos anteriormente aprendidos, quais são suas habilidades, percebendo as de seus colegas, aplicando seus conhecimentos e compreendendo que todos são igualmente importantes dentro da proposta coletiva de construção do conhecimento. (Oliveira, 2008)

Para facilitar e auxiliar neste desenvolvimento foram criadas as salas integradas dentro das unidades escolares para favorecer o apoio pedagógico

especializado complementar ou suplementar de acordo com a necessidade da criança a ser atendida.

O atendimento complementar tem a função de suprir (ou pelo menos tentar ao máximo) as necessidades dos alunos que necessitam de mais recursos, são suplementares quando estamos tratando de alunos com capacidade acima da média, por exemplo.

O que quer dizer que o trabalho de arte terapia tem a função de suprir a falta, e organizar o excesso de informações e habilidades, por meio de recursos diferenciados para que o aluno acompanhe e tenha sucesso na turma em que se encontra (Oliveira, 2008).

O atendimento desta forma justifica-se devido à condição de um aluno ou grupo que apresenta necessidade educacional especial e que não está sendo beneficiado diante da proposta pedagógica oferecida em classes comuns.

Para que este seja encaminhado para esse serviço especializado é necessário que a professora de classe comum, realize uma avaliação pedagógica em conjunto com os profissionais da unidade escolar de origem, da família, da equipe do Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão (CEFAI), e do supervisor escolar, se houver necessidade, pode-se contar ainda com profissionais de saúde e outras instituições que atendem o aluno.

Dentro das entidades conveniadas o serviço deve ser oferecido em caráter transitório garantindo a permanência ou retorno do aluno com NEE as salas especiais à classe comum. É fato que este papel da escola tem a função de amparar e oferecer meios para que o aluno consiga, minimamente, acompanhar a classe comum, porém isoladamente o atendimento da sala não é eficiente, uma vez que seu papel real se baseia em fornecer meios para que o aluno consiga permanecer em classe comum

A dificuldade da realização do trabalho está então, em modificar a visão, ainda individualizada e desinformada, do professor de sala de aula, para que se perceba que trabalho de arte terapia não é “desafogar” e retirar o aluno de sala servindo de simples sala de contenção para permanência de alunos portadores de NEE transformando este olhar em fonte de aprendizagem e reorganização do processo educacional para que ele ocorra de maneira digna e adequada dentro de uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva.

O recebimento da criança com deficiência intelectual na Escola

Para compreender a importância do trabalho com arte terapia nas escolas, é preciso observar o paralelo histórico que acompanha esta proposta de educação inclusiva, compreendendo quais foram às dificuldades e as propostas realizadas para que esta educação fosse realizada da maneira que é oferecida hoje.

Há muito, a educação era somente garantida elite, para que estes fossem responsáveis pelo trabalho intelectual, o serviço braçal, ficava por conta dos pobres (Aranha, 1991).

Sendo assim, os pobres e os desfavorecidos intelectualmente, não tinham acesso ao conhecimento, sendo este reservado as pessoas da “realeza”, não era possível ter acesso ao conhecimento, os pobres eram reservados para realizar os trabalhos braçais.

Neste período, a educação era diferenciada, porém, buscava-se contemplar os que poderiam deter o poder, havia qualidade. Buscava-se desenvolver as habilidades do educando, doutrinando-os, os alunos eram silenciosos e recebiam uma aprendizagem passiva, não faziam críticas, nem exigiam nada. Só os professores possuíam o saber, e estes eram chamados de Mestres. A educação era oferecida de maneira individualizada por vezes até fora da escola (Freire e Shor, 1987).

A ideia era de educação para a dominação, não se podia questionar, ou modificar o pensamento, a verdade absoluta pertencia aos professores, mestres do saber, e os educandos eram treinados para ser senhores e perpetuar a dominação.

Com a Revolução Francesa surgiu também o humanismo igualitário, a este podemos considerar um processo civilizatório universal, onde todos os seres humanos estariam preparados para pensar por si, se desenvolver garantindo o mérito pessoal de seus esforços. (Aranha, 1991).

Desta forma, iniciou-se um processo revolucionário onde passou-se a ter uma visão quase igualitária de direitos, todos podiam, e todos teriam a capacidade de aprender, porém deveriam se esforçar para que fosse possível participar da proposta educacional desenvolvida.

Neste período o especial ou o deficiente era visto como incapaz, se reaproveitado em sociedade, este era designado a realizar tarefas braçais de fácil manuseio, ou eram mortos ao nascer (Aranha, 1991). A partir do século XIX, com as ideias iluministas se destacaram, e os projetos positivistas e socialistas apresentavam objetivos diferentes, mas sem propostas de incluir a criança com deficiência, deixando-a a margem do processo, considerando que este seria incapaz de alcançar sozinha sua subsistência por mérito pessoal (Aranha, 2000).

Pensar no deficiente, e no diferente aqui, era muito complicado, uma vez que a sua capacidade de reflexão e de aprendizagem necessitava de estímulos mais ampliados, dificultando-lhes os acessos aos processos educacionais.

Em 1950, teve início a educação Especial no Brasil, com o decreto Imperial nº 1428, assinado por Dom Pedro, na cidade do Rio de Janeiro. Porém, a ideia de que a educação deveria seguir moldes tradicionais era muito forte, classificavam-se as escolas como templos do saber, sendo este, um espaço privilegiado (Freire e Shor, 1987).

Segundo Oliveira (2008) a forma com que a escola é administrada não combina com os atuais objetivos escolares, ela está mais ligada a administradores ou contadores do que a educadores, pois um modelo a ser seguido por todas elas, como se alunos e professores fossem sempre os mesmos e suas necessidades fossem as mesmas, bem como sua localização e região, criando um desgaste enorme para quem trabalha e estuda nesta realidade já que nenhuma comunidade é igual à outra, e as necessidades são diferenciadas. Mas apesar disto, a concepção de educação é construída a mercê de tais informações.

As classes que são formadas também não são iguais, possuem desenvolvimento diferenciado, no entanto, o sistema exige e oferece aos professores um bloco fechado de informações onde se sequênciam as séries não os estágios de conhecimento, excluindo estes alunos, levando-os a sentirem-se marginalizados.

Os professores se tornam “reféns” de vários conhecimentos, valores, saberes, que não podem transmitir por causa do despreparo o que gera um problema que acaba desautorizando-os e destituindo-os do papel que os compete levando-os a desistir de ensinar seu aluno deixando-o de lado,

visualizando-os como os “coitadinhos”, pois é comum verificar na fala de alguns professores as afirmativas como “você já está aprovado em educação física, não precisa realizar as atividades”.

Neste caso, observa-se o total despreparo deste profissional que enxerga o aluno como “incapaz”, por não conseguir jogar futebol, mas ele ainda possui cabeça, membros superiores que poderiam ser aproveitados e desenvolvidos em suas aulas. Não há a visão do especial como um todo, costuma-se observá-lo como a deficiência em si, renegando suas outras potencialidades.

Indiretamente o processo educacional continua elitizado, mas de forma velada, e por este motivo nem todos os ditos especiais, conseguem chegar ao final do curso a que se propõe, pois eles são criados para um tipo de indivíduo e são oferecidos a outro, o que acaba desenvolvendo uma espécie de carência psíquica dos alunos que muitas vezes possuem várias outras necessidades, não reconhecendo o porquê de ali se encontrarem.

Os alunos com Deficiência Intelectual e outras necessidades, colocam hoje a prova à função do professor, e buscam ensinar-lhes as suas características, o que acaba causando uma indisposição profissional que assola nossas escolas, porque estes se tornam reféns de nossa própria sociedade que prefere em suas leis dizer que protegem as crianças.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em seu art. 54, item III prevê o atendimento educacional especializado as pessoas portadoras de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, porém não oferecem espaços adequados, ou qualificam estes profissionais colocando-nos em uma grande cilada que por vezes transformam os educadores em grandes réus do processo por não saberem o que fazer com aquele indivíduo.

A família também desestruturada deixa de oferecer ensinamento e limites aos seus infantes especiais para que estes aprendam a viver em sociedade, esperando que a escola o faça a maioria delas busca a inclusão, mas quando percebem a exclusão a qual é imposta aos alunos de forma cruel costumam nem os levar às aulas, por considerá-las chatas, cansativas e desrespeitosas, sem a qualidade intelectual necessária.

Esta falta de “maturidade” para identificar a importância da escola na vida do indivíduo dito especial, prejudica muito a construção de uma sociedade

digna, com a falência da instituição Família, e com o despreparo das entidades educacionais, os educandos encontram-se desprovidos de fatores educacionais importantes, criando com isto um rol de pessoas desprovidas de sentidos básicos de cooperação, responsabilidade, solidariedade, respeito, reciprocidade, etc .

A grande inovação oferecida por ela foi a de ajustar o método pedagógico à individualidade motivacional do deficiente, com técnicas de uma educação especial não somente com o objetivo de corrigir o repertório (PASSOTI, 1984).

Outras organizações ligadas a desenvolver trabalhos com pessoas que possuam a Deficiência Intelectual surgiram para qualificar o trabalho de profissionais junto a estes indivíduos para que se saiba como agir para que se contribuísse eficientemente com o desenvolvimento social e pessoal destes indivíduos, tornando sua passagem pela escola um importante fator de evolução de conhecimento para eles.

A importância da arte terapia para a criança com deficiência

Para que o ensino apoiado na arteterapia seja eficiente, é preciso contemplar temas como um todo, valorizando e facilitando seu entendimento para aprofundar e encerrar a discussão sobre o mesmo ele de forma completa, oferecendo ao educando fontes que possibilitem a apreensão dos conhecimentos sendo estes levados para sua vida toda.

Este conhecimento assim relacionado vem com intenção de oferecer prática à teoria, por que motivo é preciso conhecer o histórico e os estilos ligados a este para facilitar a expressão e os debates oferecidos durante o período de realização das atividades propostas, o que existe a necessidade de o educador para ensinar, precisa antes conhecer o tema em questão.

Assim, é possível desenvolver a dramatização do histórico, bem como a sua leitura, realizando a integração de todas as disciplinas oferecendo um maior desenvolvimento em língua portuguesa matemática, história, geografia, favorecendo e diminuindo suas dificuldades durante o período de estudo.

Desta forma a Arteterapia, recebe um papel importante na formação integral do indivíduo, uma vez que esta possibilita o entendimento da vida, contribuindo para a transformação de um contexto social que espelha a realidade.

Observar a arte então como ponto de partida para novos conhecimentos considerando-a fundamental para que se tenha o desenvolvimento de conceitos importantes para a estruturação de novos conhecimentos, seriam estes fatores a produção, a fruição e a reflexão, que contribuem para que se desenvolva a análise da produção artístico-estética da humanidade, dando início a criação cultural da região.

Partindo deste princípio, cabe-se analisar como se dá a recepção da educação artística pela criança, observando que esta é por si só espontânea, e cria seus desenhos através de sua imaginação, não seguindo padrões específicos, estando livre de regras e artifícios artísticos ensinados, através do desenho ela se expressa livremente. Podemos conhecer uma criança através do seu desenho, dos seus traços, observando-as aprendemos com seus movimentos, com sua forma de se expressar.

O desenho define-se pela união da criatividade humana e o mundo figurativo, transferindo as emoções e o afeto para uma linguagem técnica significativa, a aprendizagem de artes então favorece o entendimento do pensamento e dos sentimentos que assolam a realidade humana, abrangendo todo o conhecimento do indivíduo, dando-lhe o domínio de criar e de apreciar sua criação.

É esta assimilação que dá a Arte terapia um importante sentido de ser ensinada nas séries iniciais, pois, esta contribui para que o aluno veja sentido em estar na escola uma vez que este entendimento liga o homem ao mundo.

Não há, portanto, como visualizar o desenho como uma atividade isolada, individualizada, pois o aprendizado se dá como um todo exigindo, que haja uma formação adequada para os proferes para que estes consigam criar este elo do ensino de artes para com o restante das disciplinas contribuindo para o desenvolvimento total do aluno.

Ensinar a desenhar então significa ensinar com sinceridade a função da arte para a vida deste ser em formação. A criança com déficit intelectual necessita de quantidade maior ainda de estímulos para se desenvolver, e

colocar-se em contato com o mundo. Os conhecimentos oferecidos ao processo educacional à arte terapia nos permite trabalhar partes do cérebro que precisam ser mais estimuladas para que se consiga obter bons resultados no aprendizado.

Para tanto, é necessário que se conheça o histórico da criança com Deficiência considerando que este estreitamento de laços favorece o processo de ensino aprendizagem, oferecendo ao professor subsídios para compreender as dificuldades e necessidades da criança, para assim formar uma proposta pedagógica que de condição ao desenvolvimento de habilidades específicas de maneira adequada.

Sabendo quais são os déficits de estímulos, é possível que na organização escolar e na construção da proposta pedagógica da escola, o professor, o coordenador pedagógico, possam favorecer metodologias que contribuam com esta estimulação.

Utilizar os espaços para que seja possível decifrar quais são estes estímulos é de certa forma imprescindível, pois é esta união com a sala comum que contribuirá para que o aprendizado da criança com deficiência seja eficiente. Como atividades, podemos oferecer a criança pontilhado, letras móveis, imantadas - para aprender o nome que ele sabe ditar, mas não sabe escrever, bolinhas de gude - em um saco uma e em outro, dez - para que ele entenda a idade dele. Histórias para ele recontar com imagens - mas ele ainda inventa - fora do contexto. Imagens para ele contar histórias. Sondagem - a partir de uma história, dificilmente tem nexos as dele, mas alguma coisa tem a ver com o contexto.

A proposta de trabalho com estas criança está voltada para a aprendizagem da leitura e escrita, porém enfoca a socialização e ambientação deste para facilitar o convívio escolar, percebe-se que a mãe em especial minimiza a potencialidade do aluno, quando ela diz: gostaria que ele pelo menos... Desta forma juntamente com o desenvolvimento do aluno, enfocamos dentro do trabalho voltado para arte com a proposta de orientar a mãe para que ela acredite nas potencialidades do aluno, contribuindo com as intervenções que serão realizadas para alcançarmos o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, no decorrer desta reflexão que o desenvolvimento da criança dentro de uma proposta educacional que se baseie na união do com a arte terapia é de extrema importância para o desenvolvimento de uma proposta educacional inclusiva. Necessitando que se visualize a proposta de trabalho não como substituição do trabalho pedagógico de sala de aula, mas como apoio para que isto ocorra de maneira adequada na própria classe comum.

Sendo papel deste serviço especializado, oferecer meios, informações e adaptações que não modifiquem a proposta educacional, mas que complementem a didática proposta através de metodologias complementares que permitam ao aluno alguns meios para que ele realmente seja incluso em um projeto cooperativo de ensino.

Assim, nesta perspectiva de trabalho, a educação deixa de ser individualizada e passa de forma coletiva a serem socializada dando ênfase às habilidades específicas construindo um projeto coletivo que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humanizada, onde se tolere as dificuldades e se valorize as habilidades individuais favorecendo a coletividade.

Esta forma de reformular a educação é que vai desenvolver o indivíduo autônomo e dono de seus saberes de maneira específica, permitindo que a criança com deficiência intelectual se veja como ser também pensante e dono de saberes específicos que estimulados contribuirão para sua formação, e para a mudança dos olhares sociais antes preconceituosos e desmerecedores, tornando-o tão ativo socialmente quanto aos outros alunos “ditos normais”.

Este trabalho especializado realizado adequadamente é que vai favorecer a visualização das diversas habilidades e saberes, contidas na formação e no desenvolvimento dos saberes do aluno com deficiência, sendo necessária a modificação da concepção de deficiência bem como a maneira que se recebe a proposta nas escolas dentro de uma proposta educacional realmente inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

- ARANHA, M.S. F. Projeto escola viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades especiais. Adaptações de grande porte. Brasília MEC /SEESP, 2000.
- ARANHA, J.M. História da Educação. São Paulo. Ed. Cortez. 1991
- BALEOTTI. L.R. DEL–MASSO. M.C.S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. SP Ed Fundepe. 2008.
- BRASIL. M. E. D. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília MEC/SEF 1996.
- DEL-MASSO, M.C.S. Necessidades Educacionais Especiais: questões relacionadas ao desempenho do aluno. SP. Ed Fundepe.2008.
- FREIRE, P. e SHOR, I. Medo e ousadia, o cotidiano do professor, Rio de Janeiro. Ed Paz e Terra, 1987,
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido, SP. Ed Vozes. 1987.
- MAZOTTA, M.J.S. Educação comum ou especial?São Paulo, Ed Pioneira, 1987.
- MAZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 1996.
- OLIVEIRA, A.A.S. Um diálogo esquecido – a vez e a voz de adolescentes com deficiência – Londrina: Práxis; Bauru, 2007.
- OLIVEIRA, A.A.S. Currículos e programas na área da deficiência Intelectual: considerações históricas e análise crítica, São Paulo. FUNDEPE, 2008.
- SAWAIA, B. As artimanhas da exclusão, Ed Vozes, Petrópolis. 2001.
- SILVA; MACIEL, 2005, SP. (Revista lembra) Não sei como citar.
- VIGOTSKY. L.S. A Formação Social da Mente, Martins Fontes, 1987, São Paulo.

Documentos pesquisados

- Declaração de Sala Manca- elaborado na Espanha, em congresso de 7 a 10 de junho de 1994.
- Constituição Federal do Brasil.

CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Jaqueline Silva Almeida Jordão

Resumo

Dentre todas as possíveis atuações do Psicopedagogo, o presente estudo visa elucidar maneiras deste profissional auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento do aluno com dificuldades no processo de alfabetização. Neste sentido, o primeiro item a ser citado, é o trabalho desenvolvido na perspectiva da etapa diagnóstica, para compreender a origem da dificuldade, como por exemplo, se pode ser atribuída à uma causa emocional, orgânica e/ou até mesmo metodologia inadequada.

Palavras Chave: Psicopedagogia. Alfabetização. Aprendizagem. Recursos Lúdicos.

O trabalho do Psicopedagogo frente ao processo de alfabetização

-E preciso oferecer respaldo ao trabalho do professor e equipe pedagógica. Comumente, os profissionais do ensino não possuem pleno conhecimento das peculiaridades dos alunos com algum tipo de dificuldade, não por falta de engajamento, mas sim porque a escola é pautada na perspectiva do aluno padrão, e isto por si só é limitante para o processo de ensino aprendizagem (PERES E OLIVEIRA, 2007). Prova disso, inclusive, pode ser vista nos livros didáticos e programações que são feitas antes do início do ano letivo, sem ao menos dar a chance do professor conhecer o seu público alvo e saber se aquele cronograma de atividades corresponde verdadeiramente à sua demanda.

Com isso, é preciso preparar toda a comunidade do ensino para trabalhar com o olhar integral para o desenvolvimento do aluno frente as suas peculiaridades. Após este processo, que envolve formação

continuada, força de vontade e um olhar sensível ao próximo, é imprescindível que o professor tenha orientações específicas sobre o aluno em questão.

É certo de que a jornada é árdua, e é extremamente difícil na prática conseguir atender individualmente cada aluno, no entanto, com uma abordagem prévia do psicopedagogo, o professor obtém as coordenadas necessárias para desenvolver um trabalho efetivo com o aluno (BOSSA, 2000).

Assim, o currículo deve ser adaptado para trabalhar em prol das potencialidades do aluno, e consequentemente, transcendendo as suas dificuldades.

Além do trabalho feito com a equipe pedagógica e professor, como dito, que envolve a avaliação das especificidades do aluno, as coordenadas para uma atuação eficiente e engajamento para que a inclusão aconteça de forma efetiva.

Outro fator a ser citado, é o estreitamento da relação entre escola e família, com orientações para que os pais consigam auxiliar no desenvolvimento dos filhos, pois é comum que famílias desorientadas não consigam fornecer as bases necessárias, e aí o trabalho da escola fica muito pequeno comparado a rica parceria entre ambos.

Considerando que uma das vertentes da Psicopedagogia engloba oferecer um ambiente que auxilie na construção de conhecimento, é preciso saber reconhecer quando a aprendizagem acontece de forma efetiva. Neste sentido, Peres e Oliveira (2007, p. 56) afirmam:

[...] para estabelecer se houve ou não aprendizagem é preciso que as mudanças ocorridas sejam relativamente permanentes. Existem pelo menos sete fatores fundamentais para que tal aprendizagem se efetive, são eles: saúde física e mental, motivação, prévio domínio, amadurecimento, inteligência, concentração ou atenção e memória. A falta de um desses fatores pode ser a causa de insucessos e das dificuldades de aprendizagem. O conceito de dificuldades de aprendizagem é abrangente e inclui problemas decorrentes do sistema educacional, de características próprias do indivíduo e de influências ambientais (PERES E OLIVEIRA, 2007, p. 56).

Dessa forma, pensando no aluno que tem dificuldade no processo de alfabetização, serão apresentadas a seguir algumas estratégias com respaldo científico que contribuem para o desenvolvimento das potencialidades da criança, oferecendo as bases necessárias para que se desenvolva adequadamente no que tange a alfabetização. Neste sentido, é importante pontuar que o trabalho deve englobar a perspectiva integral, para trabalhar aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais, de forma a favorecer o aluno em todos os sentidos, culminando no sucesso de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Atividades Psicomotoras

Ao começar a explorar a Psicomotricidade enquanto ciência, cabe ressaltar o seu significado, descrito por Alves (2012, p. 10), sendo esta “o PSI (Psicológico), CO (cognitivo), (emocional) (intelectual), MOTRIC (físico), IDADE (desenvolvimento)”, o que indica que trabalha o desenvolvimento integral do ser. Assim como Tiriba (2001) que mostra que a Psicomotricidade, a partir de uma visão holística, integra as funções “cognitivas, sociais e, emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras”.

Com isso, verifica-se que o desenvolvimento motor está intimamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo e quando gesto e pensamento trabalham em harmonia, geram um terreno fértil para o desenvolvimento integral do indivíduo.

“Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização” (ALVES, 2012, p. 12).

Embora seja comum a valorização do intelecto, é por meio do pensamento organizado que o indivíduo desenvolve o raciocínio adequado e tantas outras questões importantes para a sua escolarização e vida, tais como segurar lápis, desenvolver escrita, manusear caderno, obter coordenação, atenção, concentração, entre outros.

Assim, confere ao indivíduo a capacidade de agir adequadamente dentro de um contexto psicossocial. Além disso, também se define pelo seu caráter transdisciplinar, compreendendo e explorando as relações entre o campo psíquico e motor. Trata-se de uma ciência ampla e engloba o desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e social para que o indivíduo se desenvolva de maneira integral.

Jogos de alfabetização

Compreende-se que os recursos lúdicos, como os jogos favorecem o processo educativo, pois quando os alunos jogam, executam regras e desenvolvem ações como cooperação e interação que auxiliam a socialização, convivência e trabalho em grupo, favorecendo o desenvolvimento nos aspectos cognitivos, emocionais, morais, sociais, além de desenvolver o pensamento reflexivo, matemático, capacidade de interpretação, criatividade, entre outros.

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

No contexto educacional, os jogos representam uma maneira de driblar as dificuldades inerentes ao processo educativo, tornando-o mais dinâmico e atrativo, além de quebrar um pouco toda a formalidade presente nas disciplinas, tornando os conteúdos muito mais próximo da realidade das crianças (JARANDILHA, 2005).

Corriqueiramente, relaciona-se jogo à atividade física ou mental associada a passatempo ou divertimento, como por exemplo os jogos de bola, jogo de cartas, jogo de memória, jogos de damas, de xadrez ou mais atualmente a jogos computacionais. Neste caso, será atribuído aos jogos, atividade de lazer ou, no máximo, atividades mentais que desenvolvem o raciocínio. Todas essas atividades possuem o princípio básico característico de um jogo, que é a de obedecer a regras previamente combinadas e possuir sempre um ganhador e um perdedor (JARANDILHA, 2005,

p. 16).

Sendo assim, trabalhar de forma lúdica, por meio da utilização de jogos como ferramenta didática para ensinar disciplinas diversas propicia o aluno o prazer de refletir, questionar, pensar e ser ativo em seu processo de aprendizagem, além de gerar uma maior receptividade na disciplina trabalhada:

Ensinar e aprender m pode e deve ser uma experiência feliz. Curiosamente quase nunca se cita a felicidade dentro dos objetivos educativos, mas é bastante evidente que só poderemos falar de um trabalho docente bem feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatório (MENDONÇA, 2001, p.14)

Neste contexto, pensando no processo de alfabetização Mendonça (2001) mostra que os jogos são capazes de auxiliar nos aspectos psicomotores que favorecem a escrita, por meio da coordenação, atenção, equilíbrio, entre outros, como também potencializa as habilidades do pensamento, por meio da imaginação, interpretação e a criatividade.

Assim, com o uso dos jogos, é possível trabalhar não somente os aspectos que envolvem a decodificação, como também aqueles que envolvem a interpretação, a partir das conexões mentais, análises, criticidade e visão de mundo.

Diante desta afirmação, acredita-se que a prática do ensino pode ser realizada em um ambiente com seriedade, mas que proporcione diversão simultaneamente, no qual a criação é vista como componente de esforço e auto desafio, possibilitando então, a construção do conhecimento e aprendizagem.

Para isso, é necessário também que sejam oferecidas condições viáveis para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma efetiva e os alunos consigam se beneficiar dos jogos enquanto instrumento de aprendizagem, com recursos e profissionais criativos e aptos para mediar este processo.

Música

Outra maneira de trabalhar com a ludicidade no processo de alfabetização, se dá por meio do uso da música.

A música é vista como um instrumento facilitador no processo de aprendizagem, a música é relevante em termos de integração, utilizado na escola como estimulador, ou seja, proporciona a inclusão social, o desenvolvimento intelectual e cognitivo, autoestima, harmonia, assim a música cumpre o seu papel de mediar das relações sociais.

Nesse processo os educadores têm a responsabilidade de introduzir dentro da música aspectos pedagógicos voltados para o estímulo do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

A música pode ser usada de forma permanente na sala de aula, para cantar canções que digam o nome das crianças e de seus colegas, possibilitando assim uma interação bem interessante entre seus alunos, promovendo a socialização, favorecendo a ludicidade, a memória, a concentração, a coordenação motora e a criatividade.

As atividades relacionadas à música servem de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem, já que auxiliam no controle de movimentos específicos, contribuindo na organização do pensamento, na cooperação e na comunicação. Além disso, a criança se envolve numa atividade cujo objetivo é ela mesma, sendo que o importante é o fazer, participar, respeitando suas formas de expressão, com valorização das ações, causando sentimento de realização e aumento da autoestima (JOLY, 2003).

Neste sentido, Joly (2003, p. 16) enfatiza que “durante o processo de musicalização a criança tende a desenvolver a capacidade de expressão de modo integrado, realizando movimentos corporais enquanto canta ou ouve uma música”.

Com isso, a musicalização auxilia muito no desenvolvimento da expressão, minimizando as dificuldades cognitivas, físicas além de promover a socialização, tornando o indivíduo sensível aos fenômenos musicais. Brito (2003), complementa afirmando que a musicalização

também contribui para o desenvolvimento da fala e da diminuição da agressividade, devido ao prazer, interesse e motivação causados pela música.

Contação de histórias

Segundo Abramovich (2013) dentre as maneiras que os seres humanos dispõem para transmissão de suas vivências, experiências, reflexões e questionamentos, a literatura é uma das mais persuasivas, uma vez que apresenta diversos recursos expressivos e, além disso, é capaz de diferenciar o homem dos outros seres do reino animal, por meio da palavra, escrita e linguagem.

Para Costa (2007) a criança inserida ao mundo da leitura desde cedo tem uma compreensão mais ampla acerca das situações que a rodeia, considerando que as práticas que envolvem leitura conduzem as crianças gradativamente a encontrar dentro das histórias situações similares às que vive ou deseja explorar.

“Pode-se assim perceber o quão importante são as histórias na infância, fase da vida em que todas as áreas do cérebro estão abertas para percepções, aprendizagens e quando todos os hábitos se formam” (ABRAMOVICH, 2017, p.12).

Neste contexto, é importante enfatizar que a leitura é capaz de proporcionar prazer, alegria, emoção e engajamento, pois leva o sujeito a um novo universo, ampliando a sua capacidade reflexiva, visão de mundo e criatividade, aspectos essenciais para a formação da criança, o que justifica a necessidade de estar inserida na sua formação desde cedo, bem como fazer parte da etapa de escolarização, especialmente na alfabetização.

Independentemente do gênero escolhido, o importante é o professor transformar o momento da leitura em uma grande oportunidade de aprendizagem, organizando o ambiente adequadamente, como por exemplo, colocando as crianças sentadas próximas e em círculo, criando um espaço conectivo e acolhedor, utilizando obras que contemplem a

faixa etária, para que a ludicidade não seja deixado de lado; utilizando a voz e expressões faciais de forma correta e até mesmo vestimentas e outros adornos que remetam a temática estudada, bem como associando outras atividades que potencializem este desenvolvimento.

Neste contexto, Costa (2017) mostra que a contação de histórias não só trabalha imaginação, criatividade, imaginário, como também pode ser associada à outras disciplinas, permitindo que a criança aprenda diversos conteúdos de forma lúdica, fazendo com que a aprendizagem esteja associada ao prazer, tornando-a receptiva ao conhecimento.

Considerações finais

A complexidade do processo evidencia a necessidade deste profissional estar sempre ligado aos estudos e aprimoramento do exercício de sua profissão, considerando que deverá utilizar de ferramentas que contemplem todas as causas que limitam o indivíduo. E com o seu conhecimento, deve transmitir a equipe pedagógico e familiares de forma humanizada, as ferramentas que podem auxiliar no seu curso de aprendizagem.

O bom profissional é aquele capaz de mostrar os novos caminhos para o desenvolvimento da criança, a partir da superação de suas limitações, além de exaltar suas potencialidades, pois a inteligência é inerente ao ser humano e, sem exceção, todos são capazes, bastam apenas que se conheçam e recebam os estímulos e orientações adequadas.

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 de Janeiro, 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 e suas relações com a música. São Paulo: Moderna, 2003.

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

A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

José Roberto da Silva¹

RESUMO

O jogo proporciona diversos benefícios no desenvolvimento e crescimento da criança pequena, favorecendo capacidades tanto afetivas como emocionais, pois através do jogo simbólico com objetos variados as crianças revivem e imaginam situações da realidade, o que permite que ela conheça e aceite novas maneiras de se relacionar e de enfrentar os problemas de seu cotidiano.

Palavras – chave: Educação Infantil, Brincar, Brincadeiras.

Segundo Vygotsky (1988),

“O jogo desenvolve o trabalho por meio da zona de desenvolvimento proximal entre a criança e seu parceiro, de maneira que, durante o jogo, está sempre além de sua idade real. O jogo por si próprio tem uma série de condutas que representam diversas tendências evolutivas e, por isso, é uma estratégia muito importante para o desenvolvimento”. (Vygotsky, 1988)

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

Isso acontece porque é uma atividade que possibilita exploração, ensaio, prova, experimentação, interação com pessoas e com objetos, para que as necessidades de ação das crianças sejam preenchidas. Para que o jogo realmente seja um meio para o desenvolvimento da criança, o fato de jogar com outras pessoas é importante e necessário. Com os jogos em grupo o professor pode estimular o desenvolvimento da capacidade afetiva e de relacionamento. Quanto ao desenvolvimento motor, o professor deve criar variadas situações de jogos, com o próprio corpo ou com o de outras pessoas. As capacidades cognitivas e intelectuais apresentam a sua máxima estimulação nos jogos de exploração e de construção, jogos com regras e simbólicos, além da interação verbal e manual com outras pessoas. Em todos os jogos citados anteriormente a criança se depara com pequenas situações em que precisa resolver, relacionar e utilizar a linguagem, buscando informações e contrastes. Ela ainda passa pelo processo de planejar, coordenar ações, procurar soluções, entre outras. No aspecto social os jogos são atividades que estimulam a formação da criança e de seu comportamento, ensinando-lhe o senso de responsabilidade, de respeito e organização, motivando a interação por meio da comunicação. É necessário dar ênfase ao desenvolvimento da motricidade, da linguagem e da cognição, pois a partir desses pilares a criança se desenvolve e se apropria de sua cultura, para verificar o seu processo no desenvolvimento humano, sendo que uma função não existe isolada da outra em nenhum momento da aprendizagem.

1. JOGOS NA EDUCAÇÃO

O objetivo do jogo na educação é buscar o equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa. A função lúdica propicia a diversão e o prazer e a função educativa propicia ensinar algo que complete o indivíduo em seu saber, conhecimento e apreensão de mundo. (COMPAGNE apud Kishimoto, 1994, p. 19). O ideal é o equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa, por exemplo, o professor utiliza um jogo da memória com estampas de frutas para auxiliar a criança a conhecer os tipos de frutas e ela utiliza para brincar de outra forma que não seja a maneira que foi proposta, o que prevalece é a função lúdica, mas quando é utilizado para tarefa de conhecer as frutas por

meio do jogo, prevalece então, a função educativa. Ao elaborar uma atividade como um jogo da memória, o professor deve apresentar com que finalidade ela está sendo preparada, como no caso citado de conhecer as frutas, utilizando um jogo com função educativa, porém, ele deve permitir que a criança também explore o jogo da maneira que ela achar melhor, prevalecendo nesse momento a função lúdica, o que garante o equilíbrio entre as duas funções do jogo. COMPAGNE (apud Kishimoto, 1994, p. 20) sugere critérios na escolha do brinquedo para o uso escolar de modo a garantir a essência do jogo e incorporação das funções lúdicas e educativas. Para o autor é importante observar os seguintes critérios:

- Valor experimental, que permita exploração e manipulação;
- Valor de estruturação, que dará suporte à construção da personalidade infantil;
- Valor de relação, que consiste em colocar a criança em contato com pares e adultos, com objetos e com o ambiente em geral o estabelecimento de relações;
- Valor lúdico que significa avaliar se os objetos possuem qualidade que estimulem o aparecimento da ação lúdica.

2. BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil é essencial que as atividades pedagógicas sejam voltadas às brincadeiras, sejam as atividades livres ou direcionadas. No presente trabalho destacamos algumas brincadeiras e jogos e sua importância na Educação Infantil, são elas: brincadeiras tradicionais infantis, jogos de construção, brincadeiras de faz de conta e jogos digitais.

2.1. BRINCADEIRAS TRADICIONAIS INFANTIS

São brincadeiras ligadas ao folclore, incorporadas à mentalidade popular, que se expressam pela oralidade, como as brincadeiras de roda, amarelinha, parlendas, pião, entre outras. Para a Educação Infantil é importante esse tipo de brincadeira, pois, por meio dela é possível trabalhar a oralidade, o

movimento e a música de forma muito prazerosa para a criança. De acordo com KISHIMOTO:

“A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder de expressão oral. Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”. (KISHIMOTO, 2011, p. 43).

O professor deve propor atividades que explorem essas brincadeiras, como a pesquisa com os pais sobre tipo de brincadeira que eles brincavam quando pequenos. Isso instiga a curiosidade da criança. Depois de feita a pesquisa, é possível realizar a apresentação em sala de aula e propor brincadeiras, resgatando o valor de cada uma delas.

2.2. JOGOS DE CONSTRUÇÃO

Os jogos de construção também estão presentes no universo da Educação Infantil, esses estimulam a criatividade, desenvolvem habilidade e enriquecem experiências sensoriais. De acordo com KISHIMOTO:

“Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas diagnósticos de dificuldade de adaptação, bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual”. (KISHIMOTO, 2011, P. 45)

Tais jogos permitem à criança explicitar sua visão de mundo, revelando seu universo interior (medos e fantasias) por meio dessas construções. Esses jogos têm relação direta com o faz de conta, uma vez que por meio dele a criança cria os cenários que darão suporte às brincadeiras de faz de conta.

2.3. BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA

Nas brincadeiras de faz de conta ou simbólicas predomina a situação imaginária que permite à criança expressar seus sonhos e fantasias, ajudando a compreender os papéis desempenhados pelas pessoas no contexto social em que vive; a inspiração é adquirida na vivência da criança, ou seja, no contexto familiar e social. Segundo KISHIMOTO:

“A importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo. É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos”. (KISHIMOTO, 2011, p. 44)

O professor pode explorar essa brincadeira, por exemplo, quando ele conta uma história deixando disponível fantasia e objetos que a criança possa brincar recriando sua própria história. É importante o professor registrar as falas, comportamentos, como se organizam e interagem para brincar, por meio dessas observações perceberão o que a criança aprendeu e como interagiu com os colegas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) tem uma proposta voltada para a brincadeira. De acordo com o documento:

“As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica”. (BRASIL, Vol. 1, 1998, p. 28)

2.4. JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS

Na era digital não podemos deixar de falar dos jogos educativos digitais como recursos pedagógicos na educação. A sua utilização nas instituições de ensino, como um recurso didático, está cada vez mais presente, especialmente em salas de aula da Educação Infantil. O uso de tecnologias de informação e

comunicação nesse campo pode trazer benefícios para o ensino e aprendizagem, sendo ainda uma atração desafiante para crianças nessa etapa, apontando possibilidades de ser um rico instrumento para a construção do conhecimento. De uma forma geral, os jogos fazem parte da nossa vida desde os tempos mais remotos, estando presentes não só na infância, mas como em outros momentos. Podem ser ferramentas instrucionais eficientes, pois eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais da criança na Educação Infantil. Os jogos também permitem o reconhecimento e o entendimento de regras, a identificação de determinados contextos, os quais determinam novas situações para a modificação dessas regras. Jogar é participar do mundo de faz de conta, dispor-se às incertezas e enfrentar desafios em busca de entretenimento. Através do jogo se revelam a autonomia, criatividade, originalidade e a possibilidade de simular e experimentar situações perigosas e proibidas no nosso cotidiano. Para serem utilizados com fins educacionais os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdos das disciplinas aos usuários, ou então, promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos. Os jogos educativos digitais possibilitam ao aluno uma aprendizagem de forma mais atraente do que as práticas pedagógicas tradicionais, uma vez que acontece de forma lúdica. Com o jogo as crianças aprendem a trabalhar em equipe e interagir de maneira mais efetiva. Além disso, devido à constante interação por parte da criança o conhecimento é adquirido de maneira mais autônoma. Muitos pais não adotam o jogo como uma prática viável para os seus filhos, o considera até prejudicial, apesar de que seu olhar para o jogo no ambiente escolar tenha uma melhor aceitação, ainda há questionamento em torno deles. BEGOÑA GROS (s/d), nesse mesmo contexto afirma claramente sobre causa e efeito dos jogos.

“Contudo, esta visão causa-efeito (seja negativa ou positiva) não pode provar-se, pois os comportamentos humanos são muito mais complexos e a assimilação de um determinado filme, notícia ou videogame, depende não só de características próprias de cada 6 pessoas, mas

sim, também, do contexto social em que se produz". (p. 2)

Existe uma variedade de sites de jogos digitais que podem ser utilizados como recursos pedagógicos, especialmente na educação infantil, com diversos tipos de jogos e objetivos diferenciados. Os jogos são de ação, aventura, lógicos, estratégicos, esportivos, entre outros. Nesses sites também apresentam modalidades de apetrechos tecnológicos para facilitar e tornar os jogos mais realistas, como lousas interativas, luvas e outros itens que proporcionam uma interação mais direta do jogador.

CONCLUSÕES

A lousa, que também é chamada de quadro digital interativo, é um recurso onde uma caneta magnética é tocada diretamente na tela dispensando o uso do mouse. Outro aparato são os óculos em 3D que dão mais realismo para o jogador no cenário do jogo, facilitando assim o processo cognitivo. O professor deverá estar sempre atento às novas tecnologias para suprir as demandas eventuais, no sentido eliminar as dificuldades que por ventura surgirem dos seus alunos na aplicação de qualquer tipo de jogo, em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos. 11^a 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.aprendaejoguemae.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.

A VIDA E OBRAS DE IVAN CRUZ

Luiz Ricardo Costa

Resumo

Segundo o artista plástico Arslan Cabral “o lugar da arte é nas ruas, nas coisas, para ser *sincera*, na beirada de rua, de estrada, de casa” convivência, a infância, a juventude.” (p. 153) esta frase parece estar falando diretamente da Obra de Ivan Cruz, que como veremos a seguir retrata em suas obras brincadeiras infantis e a infância em geral, com sinceridade e na beirada das ruas, nas casas, nos quintais, nos campos, em todo lugar que as crianças se apropriam para brincar.

Palavras-chave: Artes; Ivan Cruz; Educação.

O artista Plástico Ivan Cruz nasceu em 1947 nos subúrbios do Rio de Janeiro, enveredou-se pelo caminho do Direito e se formou em 1970, mas nunca deixando de lado a pintura, o que mostrou frequentando a Sociedade Brasileira de Belas Artes nos anos 60 e visitas constantes ao MAM e ao Museu Nacional de Belas Artes.

Em 1978 troca o Rio por Cabo Frio. No ano de 1986 resolve abandonar a advocacia e se dedicar integralmente à produção artística. Ingressa na Escola Brasileira de Belas Artes (hoje EBA) da UFRJ, frequentando seus bancos escolares pelo tempo que julgou necessário.

Passou a fazer uma série de exposições em Cabo Frio e demais municípios da Região dos Lagos, além do Rio de Janeiro, sempre com estilos diversos a cada exposição, passando por temas abstratos e figurativos, das mais diversas variações de sua expressão pessoal. Em 1990, se preparando para uma exposição em Portugal, Ivan Cruz pintou seus primeiros quadros com temas de sua infância, mais precisamente, suas Brincadeiras.

O sucesso foi tão grande por aqui, que ele cancelou sua exposição em Portugal e expôs em várias cidades da Região dos Lagos e no Rio de Janeiro. Passou a retratar em suas telas: piões, crianças pulando corda, jogando bola-de-gude, pulando amarelinha, soltando pipa, pulando carniça e muito mais.

Segundo o sítio virtual da fábrica de tintas Acrilex, que possui em seu sítio um espaço dedicado aos educadores, “de 1990 até hoje, Ivan Cruz pintou cerca de 600 quadros, retratando mais de 100 brincadeiras distintas”, e chamou essa série de “Brincadeiras de Criança”,

Estas obras ressaltaram sua forma de expressão e a repercussão foi estrondosa. Transformou-se num projeto, pois passou a reunir em suas exposições não só os quadros, mas os brinquedos retratados, oficinas de brincadeiras e confecção de brinquedos, contadores de histórias, além de uma ambientação com músicas da época, como cantigas de roda... Tudo nascido do sonho, da saudade e da vontade de fazer com que todos voltassem a brincar e as crianças de hoje aprendam o verdadeiro espírito dessa arte que está sendo deixada de lado. Ivan Cruz baseia seu trabalho na frase que criou: “A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”. Sucesso total, o projeto vem crescendo com inúmeras exposições em várias instituições e espaços culturais, sempre ganhando força e aplausos das mais diversas camadas sociais e profissionais, por apresentar como importante ferramenta de abordagem e aprendizado para as áreas de Arte educação, Pedagogia, Educação Física, Música, Teto, Português e outras. Em 1999, a antiga empresa de telefonia, Telemar, reproduziu oito telas suas em cartões telefônicos, numa produção de mais de um milhão de cartões na série “Brincadeiras de Criança”.

Nessas obras que retratam as brincadeiras infantis podemos observar que as crianças possuem as formas do rosto, mãos, pés, mas não nas formas convencionais, com detalhes, o objetivo de Ivan Cruz sempre foi retratar crianças brincando e fica nítido em cada obra a brincadeira retratada, sendo assim, rostos, pés e mãos ficam em segundo plano.

Hoje as imagens criadas por Ivan Cruz, podem ser vistas em camisetas, imãs de geladeira, jogo da memória, gravuras e diversas aplicações destas, pois todos devem ter acesso à Arte e à tão rico tema.

Suas telas são de cores fortes e variadas de cerca de 1 metro por 1 metro (1 metro quadrado) em técnica: Acrílico sobre tela, logo chamam a atenção da garotada que se diverte junto aos adultos que entram em um verdadeiro “túnel do tempo” ao rever suas gostosas brincadeiras. Por apresentar-se como importante ferramenta para as áreas de Arte-educação, Pedagogia, Educação Física, Música, Psicologia Infantil, Literatura entre outras, sempre servindo também como disseminador das Artes Plásticas no público em geral. Não se pretende aqui fazer análises das obras à luz de conceitos tais como o modo como são feitos os movimentos visuais, orientações e direções espaciais, linhas, superfícies, volumes, luz, cor, semelhanças e contrastes, tensão espacial, ritmo, proporções e outros conceitos técnicos, que inclusive, como já citado, outras áreas tem feito, devido à relevância e abrangência das temáticas das obras. Vale ressaltar, no entanto que as cores vibrantes, a opção por não especificar nenhum rosto nas imagens, o fato das brincadeiras sempre serem feitas nas ruas, e este espaço, que é relatado por Arslan como sendo:

[...] “quase o mundo. Tinha um tempo de convivência que às vezes se fazia coxia. No espaço das coxias (os fios de pedra das calçadas) viam-se as coisas de viés, como quem está de fora das casas. Daí se estranha o que acontece sob as luzes e sombras que se sabe de fora, como são”. (pág. 154)

Além do uso das brincadeiras em si, podem ser utilizados como uma maneira lúdica e instrutiva de ensinar conceitos artísticos, possibilitar o aumento do desenvolvimento físico, estimular a criatividade por meio de releituras, debates e reflexões entre os alunos e outras questões como se verá adiante.

A importância do brincar

lugar comum afirmar-se que a brincadeira faz parte do cotidiano infantil e que a mesma pode fazer parte também do cotidiano escolar da criança, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais de ensino,

muitas são as vantagens de se utilizar estas brincadeiras, que, segundo Kishimoto:

“[...] preservam sua estrutura inicial, outras se modificam recebendo novos conteúdos, a força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da exposição oral enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional infantil tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico e da situação imaginária.” (pág. 43)

Conforme os PCN's de Educação Infantil, a brincadeira deve permear quase todos os momentos da atividade escolar, no entanto com o passar dos anos e já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o brincar fica restrito a uma ou outra atividade, ou durante atividades de Educação Física. As pesquisas sobre o uso de brincadeiras e brinquedos levantam questões e hipóteses, como as feitas também por Kishimoto sobre o tema:

“Um tabuleiro com piões é um brinquedo quando usados para fins de brincadeira, mas teria o mesmo significado quando vira um recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? A boneca é brinquedo para uma criança que brinca de ‘filhinha’, mas para certas tribos indígenas é um símbolo de divindade, objeto de adoração – isso mostra a complexidade em definir jogos (pág. 17).

Outra questão levantada e comprovada é que “no Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo. (pág. 19)”, para não se correr o risco de usar uma definição errada a brincadeira de que aqui tratamos é a brincadeira tradicional infantil que

“[...] filiada ao folclore incorpora a mentalidade popular expressando-se pela oralidade, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. A cultura não oficial desenvolvida especificamente de modo oral, não fica cristalizada, está sempre em transformação, incorporando criações anônimas de gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.”

Conforme já dito, no decorrer do tempo dos anos escolares a brincadeira vai sendo deixada de lado em detrimento a outras atividades e conteúdos curriculares que precisam também ser cumpridas, entretanto vale ressaltar que a brincadeira “propicia diversão, prazer e a função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (pág. 42)

Na história das artes no Brasil, o movimento de trazer o que estava sendo feito fora da escola, para dentro da mesma, foi um movimento bem aceito pela sociedade que trouxe efeitos que até hoje tem surtido positivamente na educação, paralelamente, as brincadeiras que possuem tradicionalidade e universalidade “assentam-se no fato de que povos distintos e antigos brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas etc. e até hoje, as crianças o fazem quase da mesma forma”.

Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção, sabe-se apenas que provêm de práticas abandonadas pelos adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos, São brincadeiras transmitidas de geração em geração através do conhecimento empírico e permanecem na memória infantil. (Kishimoto pág. 42).

O princípio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, já estabelece: toda criança tem direito ao lazer infantil. Brincar é essencial para o desenvolvimento do seu filho - e o valor da brincadeira não pode ser subestimado.

Brincar tem um viés que vai muito além da simples fantasia. Enquanto um adulto vê apenas uma criança empilhando bloquinhos, para o pequeno aquilo significa experimentar as possibilidades de construir e conhecer novas cores, formatos e texturas. "Para a criança, brincar é um processo permanente de descoberta. É um investimento", explica Tião Rocha, antropólogo, educador popular e folclorista, fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, em Minas Gerais.

"A criança que brinca vai ser mais esperta, mais interessada e terá mais facilidade de aprender - tudo isso de forma natural", diz Ruth Elisabeth de Martin, pedagoga e educadora do Labrimp

(Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Universidade de São Paulo).

A literatura e as pesquisas demonstram que brincar tem três grandes objetivos para as crianças: o prazer, a expressão dos sentimentos e a aprendizagem. "Brincando, a criança passa o tempo, mostra aos pais e professores sua personalidade e descobre informações", resume Áderson Costa, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Crianças menores, mesmo na companhia de outras, costumam brincar sozinhas. Para elas, o ideal são brincadeiras que estimulem os sentidos. Através deles, elas exploram e descobrem cores, texturas, sons, cheiros e gostos.

Por volta dos 3 anos elas desenvolvem outro tipo de brincadeira: o faz de conta. Imitar situações cotidianas - como brincar de casinha ou fingir que é o motorista de um ônibus - permite que as crianças se relacionem com problemas e soluções que passam do fazer imaginário para o aprender real.

A partir dos 5 anos, os pequenos estão aptos para incluir o outro nas brincadeiras. É a fase em que elas deixam de brincar ao lado de outras crianças e passam a brincar com outras crianças.

Vale lembrar que o desenvolvimento infantil é individual, algumas crianças começam a brincar com outras mais cedo, outras mais tarde, não há motivo para preocupação. Para Brougère a brincadeira é fato social: "Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social que , como outras, necessita de aprendizagem." (pag 20) "A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela [...] entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e depois o real parceiro" (pág. 98) Ele afirma ainda que "não existe na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações interindividuais , portanto de cultura." (pág 97)

é necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto de cultura, para haver jogo. A criança não brinca numa ilha deserta, ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça.

Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal por outras pessoas.”

Se pensarmos a consequência dessa concepção de brincadeira enquanto aprendizagem social, veremos que todo contexto que envolve a criança (seja de relações, de imagens, de materiais, etc...) influi na formação de sua cultura lúdica, da qual ela não é um mero receptor, mas um agente á medida que a modifica e é modificada pelo todo social.

Nessa perspectiva o brincar aparece como forma de integração da criança na sociedade e passa a reclamar um lugar mais significativo em nosso currículo do que o que ocupa até o momento (geralmente como distração ou descarga de energia excessiva da criança).

O brinquedo, a brincadeira, o espaço e o tempo de brincar, as experiências anteriores dessa criança formam um todo determinado por G. Brougère como cultura lúdica: A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais”.(pag 27) “A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar”.(pag 24).

Se entendermos a cultura lúdica enquanto construção do indivíduo dentro de um determinado meio perceberemos que influências como a cidade desse indivíduo, suas experiências anteriores, a idade e principalmente o sexo influirão nessa construção. A criança usa elementos da cultura, porém dá a eles significações individualizadas de acordo com suas experiências anteriores.

O desenvolvimento da criança determinará também algumas experiências possíveis em relação ao brincar, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica (se assim fosse se brincaria igualmente em todos os lugares do mundo).

Portanto, pela brincadeira a criança mostra-se como membro de uma sociedade que possui características e valores próprios, dos quais ela se apropria, mas também sobre os quais ela exerce influência.

Mesmo essa pequena análise da construção da cultura lúdica pela criança nos remete para a importância do educador conhecer e reconhecer

na brincadeira os elementos culturais dos quais ela se serve e, a partir dessa leitura mais pormenorizada, poder fornecer a criança os meios (materiais ou não) para o aprofundamento da brincadeira, particularmente no que se refere ao jogo simbólico.

Cuidar e educar durante o brincar

A creche e a pré-escola sofreram durante anos com a falta de leis que pudessem nortear seu papel e seus objetivos. Inicialmente, as creches tinham como objetivo principal o cuidar. Com a criação das leis e o grande debate que se seguiu sobre a infância, o educar foi ganhando espaço nas instituições. Atualmente, o cuidar e o educar são fundamentais no atendimento aos pequenos e devem fazer parte do cotidiano dos centros de educação infantil.

Cunha (2002: 6-7), destaca no seu artigo a diferença entre educar e cuidar:

Educar: [...] significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. Cuidar [...] valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos [...] Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Entretanto, há autores como Wiggers (in Cunha, 2002) que falam justamente da

necessidade das “múltiplas dimensões, que tratam o cuidado e a educação das

novas gerações de forma dicotômica”. A autora supõe que isto é provocado pela

“ausência de clareza quanto ao caráter educativo e/ou à especificidade da educação

infantil”. Este “caráter educativo” é compreendido como “espelho” do modelo escolar

(id.ibid, p. 9). Wiggers ressalta a ausência de clareza no que tange à dimensão

educativa da creche e da pré-escola e considera que:

[...] a educação infantil, como área específica, precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos e práticas sobre como devem ser cuidadas e educadas crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas, compromisso de todos os que, direta ou indiretamente, se vinculam a esta modalidade educativa. (WIGGERS, 2002: 12 apud CUNHA, sd: 9)

Para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil é fundamental que: “as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar”, ou seja, o cuidar e o educar demanda uma integração das intenções do educador, que devem desenvolver ambas as funções levando em consideração a qualidade do atendimento.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI-Vol 1, 1998: 23).

A educação infantil ocupa um espaço importante no atual cenário educacional brasileiro. As práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento integral das crianças oportunizam interações com novas experiências, articulam e mediam situações de aprendizagem e focam na apropriação interdisciplinar de conhecimento, tornando-se, assim, um ambiente propício ao desenvolvimento da criança.

Atualmente, são comuns os estudos que afirmam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento biológico, emocional, cognitivo e social da criança, tornando-se uma fase importante para a construção do aprendizado. Os resultados apresentados em pesquisas demonstram que crianças que frequentam uma instituição de educação infantil de qualidade conseguem se desempenhar melhor nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na educação infantil, a criança tem a oportunidade de vivenciar novas experiências através das interações, socializações, convivências e trocas afetivas. Também pode partilhar situações, culturas, regras e vivenciar um contexto coletivo em que existem igualdades e diferenças. Um ambiente favorável ao aprendizado é um ambiente que possui uma estrutura de qualidade, acolhedora, segura, estimulante, que possibilite desafios e estimule a criatividade. Às crianças deve ser oportunizado ambientes alegres que despertem a curiosidade.

Existem várias estratégias que podem ser utilizadas no cotidiano da educação infantil. O projeto pedagógico construído pelo professor e pela instituição contribui para nortear a prática de ensino e devem ter flexibilidade em aproveitar os questionamentos e curiosidades despertadas pelas crianças. Os projetos, além de valorizarem o trabalho do educador, que pesquisa e cria seu próprio trabalho através da pesquisa, ampliam o diálogo entre as crianças e se tornam uma excelente ferramenta de mediação dos conhecimentos.

Os projetos de trabalho devem partir de questões do grupo e por isso estão diretamente ligados aos interesses das crianças. Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, desenvolvimento de estratégias para sua execução e diferentes tipos de registros. Ao professor cabe a mediação de cada etapa por meio da organização de propostas, questionamento, pesquisa em diferentes fontes, observação, reflexão, flexibilidade e conhecimento dos conteúdos e habilidades que devem ser trabalhados. (CORSINO, 2009: 113).

O docente deve estar atento e observar os questionamentos das crianças no dia a dia e, a partir de suas curiosidades, elaborar um projeto de trabalho com a contribuição dos próprios educandos, mediando cada etapa de construção do projeto e de prática do mesmo. O professor deve se ater à

organização, à pesquisa, à flexibilidade e à levantamento de possíveis conteúdos surgidos em sala de aula.

Ao elaborar e construir um projeto, o planejamento se torna fundamental para a organização e prática dos objetivos ali contidos. O planejamento internacionaliza o processo educativo, traduzindo-se em traçar, programar e documentar a proposta que tem o objetivo de orientar o processo de mediação.

O planejamento deve estabelecer os objetivos específicos com base nos objetivos educacionais e nos conhecimentos a serem adquiridos pelas crianças, além de prever os recursos e procedimentos que estimulem as atividades de aprendizagem. O plano deve ser um guia de orientação para o educador, pois nele estarão previstos as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Uma das características do processo de ensino é que ele está sempre em movimento, e o plano de aula deve ser flexível a fim de acompanhar essas modificações.

Planejamento é estudo. Planejar é a atitude de programar, projetar, tomar uma atitude diante de um problema (Paulo freire), tornando-se um instrumento orientador do trabalho docente, conforme aborda Freire. Para que a abordagem da temática seja enriquecedora para a turma, o educador deve planejar com responsabilidade, diversificando as aulas, disponibilizando materiais e criando os espaços de interação. Em uma sala de educação infantil, o educador pode desenvolver projetos que discutam temas transversais, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, justiça, respeito mútuo, entre outros que, planejados, trazem significados importantes para a vida em cidadania.

Com as novas concepções que se formaram em torno da educação infantil após o surgimento de leis federais e estaduais, as propostas pedagógicas, no cotidiano das instituições de ensino, exigem algo além de concepções e leis. A formação do professor com uma trajetória orientada ao seu aperfeiçoamento representaria uma transformação das práticas didáticas, como nos afirma Barreto (2003).

Durante todas as atividades desenvolvidas na instituição de educação infantil, até mesmo nos momentos de brincadeiras, higiene e alimentação, o professor deve se ater em observar a reação e a participação das crianças,

pois, dessa forma, poderá avaliar o desenvolvimento dos pequenos e sua própria prática.

Considerações finais

Possibilitar um ambiente em que as crianças possam interagir com o meio e com as outras crianças viabiliza a observação dessas interações. Propor atividades significativas que proporcionem as interações e estimule a criatividade disponibiliza um ambiente rico, que deve ser refletido, e as produções podem ser expostas para compartilhar as criações e valores aprendidos.

Vale ressaltar que a bibliografia sobre o tema Ivan Cruz ainda é pequena, sendo que a maior parte da obra sobre o autor consta apenas em seu próprio sítio na internet, esse é também, como pode ser percebido, um dos motivos pelos quais os trabalhos sobre o autor e suas obras são feitos sem o devido embasamento teórico, partindo-se mais da estética do que pelo valor intrínseco às possibilidades de trabalho pedagógicos da obra.

No entanto, a sistematização apresentada na tese de mestrado da professora Valdiana Alves mostra que um belo passo inicial, dentro da academia já foi dado, outra questão importante é que em alguns livros didáticos que estão sendo utilizados nesse ano, na rede do município de São Paulo, há um capítulo denominado UNI DUNI TÊ, no livro de Alfabetização e Letramento e lá está uma grande obra do pintor e escultor que retratam muitas brincadeiras.

Este reconhecimento partindo de uma grande Instituição de Ensino e de uma grande editora, que tem um público enorme na rede, muito provavelmente levará professores a desenvolverem novas pesquisas e a observarem as obras do autor também como possibilidades de trabalho nos anos iniciais.

Vale ressaltar também a importância que as obras de Ivan Cruz tem não somente para o meio acadêmico, mas para a sociedade em geral, por seu traçado simples e complexo ao mesmo tempo, fácil e difícil ao mesmo tempo, que aparentemente diz tudo de uma só vez, mas vem imbricado dos variados sentidos e sentimentos, em uma era em que o eletrônico e o pronto

vem sendo super valorizados, em que as crianças vem mostrando características de adultos cada vez mais cedo, parar e pensar no simples, na infância como demonstrada nas obras e vivida em outros tempos, merece ser uma tarefa pensada e levada a sério por toda a sociedade.

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: Papyrus, 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: Papyrus, 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.

TIC'S, UM LEQUE DE POSSIBILIDADES

Michelli Rejane Borges da Silva

Resumo

Além de discutir os desafios e as dificuldades faz-se necessário indicar possíveis estratégias para o uso das tecnologias na Educação no processo pedagógico.

São vários os autores que apresentam formas de uso não só do computador, porém, nosso objetivo maior é analisarmos o uso no processo de ensino-aprendizagem e não como informatização da gestão:

Certamente o microcomputador pode ser utilizado em tarefas rotineiras da administração escolar, como contabilidade geral, contas a pagar e a receber, folhas de pagamento, elaboração de orçamento e acompanhamento de sua execução, arquivo de endereço, emissão de carnê. (CHAVES, 1998, p 19)

Ou ainda, como fator motivacional:

... o componente microcomputador acrescenta uma nova dimensão motivacional ao processo de ensino e aprendizagem; tarefas que poderiam parecer incrivelmente maçantes aos alunos, como aprender tabuadas, ou plurais irregulares, ou fatos históricos importantes passam a ser desenvolvidos com relativo grau de interesse e mesmo de prazer. (CHAVES, 1998, p.21)

Precisamos compreender que o computador não deve ser utilizado apenas para informatizar as aulas, o aluno não vai se interessar mais pelas aulas porque a linha do tempo está no *PowerPoint*², ou porque a tabuada não está mais na lousa e sim na planilha eletrônica. De que vale a tecnologia se a metodologia for a mesma. Um vídeo que encontramos no site do *Youtube*³ que

² Software do pacote Office que serve para fazer apresentações.

³ Site de compartilhamento de vídeos digitais – www.youtube.com.br / vídeo: (http://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4)

traz essa discussão. Uma animação que retrata uma sala de aula onde crianças aprendem tabuada, elas leem em voz alta o número apontado pela professora escrito com giz na lousa. A aula é interrompida pelo diretor que traz a ótima notícia: uma nova escola, modernizada com ferramentas de última geração para melhoria do ensino. Uma semana depois, aparece a classe informatizada, nas carteiras dos alunos computadores e a professora ao apertar um botão um telão abre automaticamente. A tabuada está projetada nesse telão e as crianças continuam a recitar a tabuada em voz alta.

Palavras-chave: Tecnologia da Educação, Tecnologia da Informação.

De que adianta a tecnologia se o método se mantém. Não há necessidade de uso da tecnologia em algo que pode muito bem ser ensinado sem a mesma.

Não é nosso objetivo apresentar receitas, nem tão pouco, um manual de como ensinar a partir do uso das tecnologias. Mas há possibilidades e formas de interagir com os recursos tecnológicos em sala de aula. De fato, Saviani (2008) indica: o professor deve ser autônomo e pesquisador.

1 Desenvolvendo Possibilidades

A revista Nova Escola de mês de junho de 2009, apresenta alguns pontos relevantes no uso da tecnologia, e traz algumas possibilidades. Segundo POLATO (2009), autora da matéria encontrada na Revista Nova Escola, apresenta um título u tanto presunçoso: “Um painel para todas as disciplinas mostra quando – e como – as novas ferramentas são imprescindíveis para a turma avançar”. Não acreditamos que seja imprescindível, e sim, auxilia no desenvolvimento da aprendizagem. Leite et al (2009), (veremos mais adiante) apresenta-nos outros tipos de ferramentas não

ligadas a tecnologia propriamente dita, mas, que já é uma evolução, no sentido das ferramentas, a serem utilizadas no campo pedagógico.

Apresentaremos a seguir esse “painel” exposto na Revista.



Figura 7: Tecnologia + Língua Portuguesa
Fonte: Revista Nova Escola, junho 2009

Segundo Polato (2009, p.52)

O texto segue sendo o mesmo. Nossa relação com ele, não. Nesse sentido, *blogs*, *fotologs* e *podcasts* são novos gêneros, com características próprias. Além de gerar novas demandas as ferramentas digitais modificam procedimentos consagrados na disciplina. O exemplo mais significativo diz respeito à edição e revisão de textos.

A figura a seguir, retrata um painel de possibilidades na disciplina de Matemática. De acordo com Polato (2009, p.52)

Estratégia como cálculo mental, contas com algoritmos e criação de gráficos e figuras geométricas com lápis, borracha, papel, régua, esquadro e compasso seguem sendo essenciais para o desenvolvimento do raciocínio matemático. Porém, enquanto as propostas com calculadora parecem estar mais disseminadas o trabalho com planilhas eletrônicas ainda ensaia os primeiros passos. É importante que as atividades incluam desafios que questionem e ampliem o conhecimento da turma, o que acontece com os resultados da tabela se modificar um dos dados da fórmula.

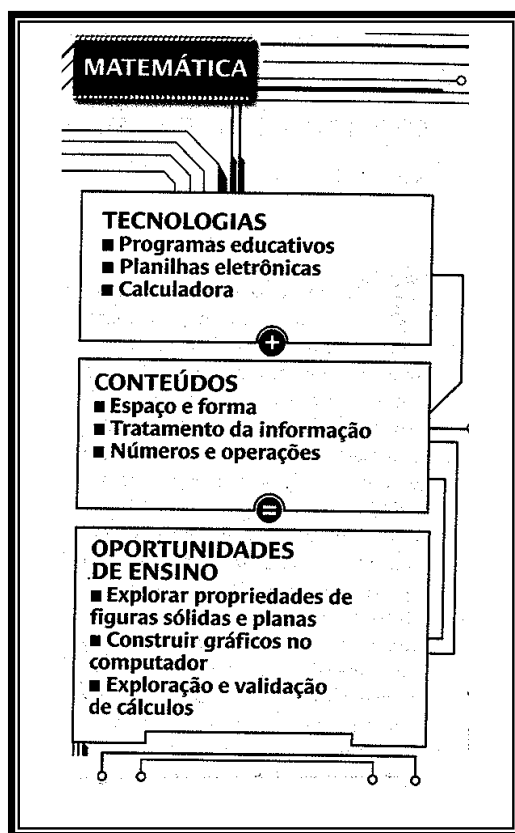


Figura 8: Tecnologia + Matemática
Fonte: Revista Nova Escola, junho 2009

Verificamos que a autora tem razão quando comparada a questão do uso da calculadora e de planilhas eletrônicas. Podemos atribuir esse fato primeiramente a facilidade de estar em sala de aula com cada equipamento. A calculadora é mais fácil estar presente em sala de aula do que o computador. Em segundo, o conhecimento, com relação a ferramenta, do professor. Novamente, ressurge a discussão quanto a capacitação.

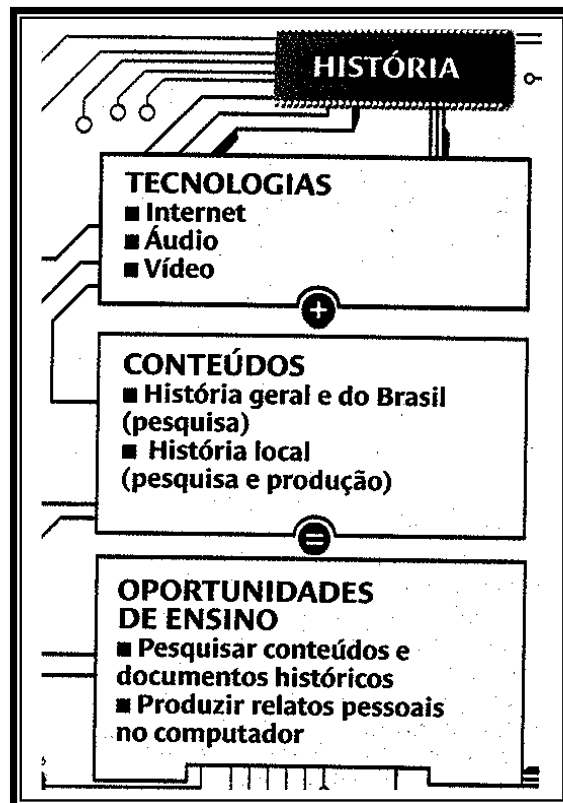


Figura 9: Tecnologia + História
Fonte: Revista Nova Escola, junho 2009

Conforme com Polato (2009, p.54)

A internet apresenta leitura quase inesgotável de fontes de pesquisa. É importante discutir onde encontrar informação confiável. Nesse ponto, seu trabalho é ensinar que diferentemente do que a garotada costuma acreditar, fatos históricos não são contados de maneira neutra. Qualquer relato traz embutido certa dose de opinião do autor. Ao pesquisar sobre a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, em um site que defende o revisionarismo do Holocausto, argumentando que o extermínio de judeus não ocorreu.

Entendemos que a questão: fonte, realmente deve ser pauta de discussões, porém não só na internet, os livros, os jornais sensacionalistas, certamente, darão credibilidade maior a uma determinada reportagem do que uma revista mais conceituada.

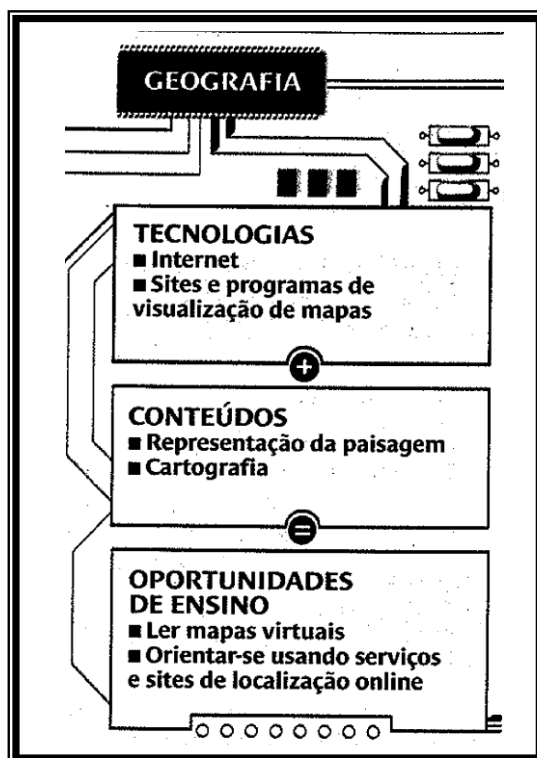


Figura 10: Tecnologia + Geografia
Fonte: Revista Nova Escola, junho 2009

Polato (2009, p.55), ressalta:

Com mapas virtuais, praticamente todos os lugares do mundo estão acessíveis aos olhares curiosos da turma. Sites como *Google Maps* e programas como *Google Earth* possibilitam a visualização de partes do globo em versão cartográfica, imagens de satélite, fotos aéreas e até em 3D – algumas vezes, com uma resolução que permite perceber características das construções, quantidades de árvores e até carros em uma paisagem.

Certamente é uma experiência, no mínimo, diferente para a aprendizagem na disciplina de Geografia, ao qual fomos acostumados com mapas quadrados preso à lousa, aos quais muitos alunos não entendiam o contexto do mundo redondo, o globo em sala de aula era uma raridade. Para trabalhar com ensino Fundamental o indicado são os elementos geográficos, como ruas, bairro. Visualizar o próprio bairro onde a escola está inserida etc.

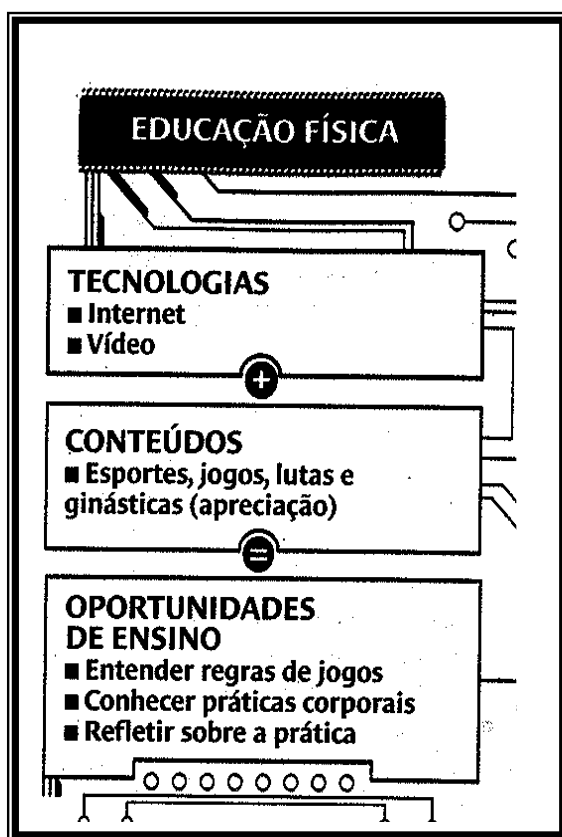


Figura 11: Tecnologia + Educação Física
Fonte: Revista Nova Escola, junho 2009

De acordo com Polato (2009, p.54)

O grande recurso tecnológico para as aulas da disciplina é mesmo o vídeo, na forma de DVDs ou na internet. Preparar uma atividade em vídeo sobre o judô, por exemplo, pode servir para explicar as regras que não ficam claras nas transmissões de jogos. A apreciação, entretanto, não é a única alternativa

em relação aos vídeos. Pedir que os alunos registrem nesse meio uma apresentação de dança ou uma partida de basquete na escola mostra a eles como avaliar a própria prática.

Essa é uma boa oportunidade, por exemplo, para utilizar os próprios celulares dos alunos. Eles podem fazer um vídeo explicando regras de um determinado esporte, ao qual eles apreciem. A pesquisa também é uma excelente oportunidade de aprendizagem, mediada pelo professor, verificando a questão da fonte segura, como já foi dito.

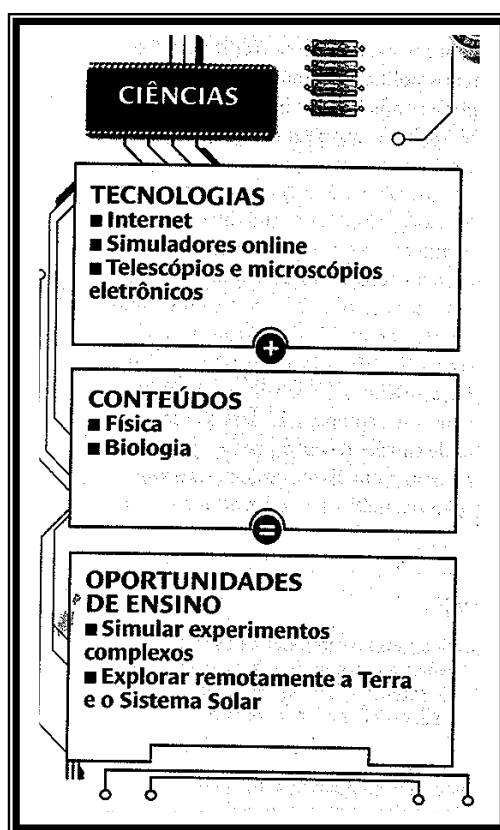


Figura 12: Tecnologia + Ciências
Fonte: Revista Nova Escola, junho 2009

Polato (2009, p.54) refere-se ao painel de Ciências como:

Por meio das novas tecnologias, amplia-se a experimentação e a observação, procedimentos indispensáveis ao método. A observação tem seu ponto alto nos sites de Astronomia. Outra oportunidade ainda mais ousada é pôr a turma para manipular remotamente um telescópio usado por cientistas. O projeto

Telescópio na Escola, mantido por órgãos governamentais de apoio a pesquisas, permite que a escola agende horário e controle um telescópio via internet.

Essa realmente é uma grande oportunidade de aprendizagem, principalmente tratando-se de uma disciplina tão complexa diante desse tema. Pois a experimentação é a grande atração dessa matéria. Porém, uma oportunidade como essa é de grande importância, porém exige pesquisa, autonomia e atitude do professor para que possa oportunizar esse momento aos alunos.

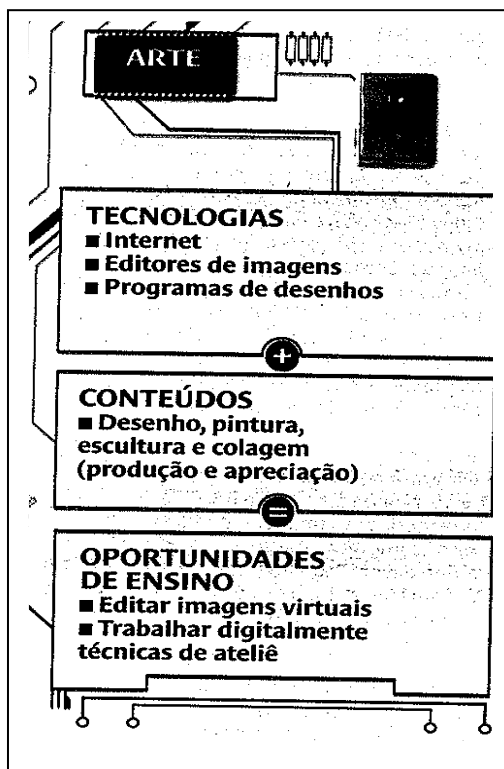


Figura 13: Tecnologia + Arte

Fonte: Revista Nova Escola, junho 2009

A disciplina de Artes para Polato deve ser trabalhada nas mais diferentes formas de edição de imagens. Acreditamos que não só na edição de imagens, mas na criação de imagens. Os alunos podem se transformar em verdadeiros artistas em desenhos digitais ou ainda registrando, em câmeras digitais ou nos próprios celulares, o seu olhar diante da própria escola. Qual será o olhar do aluno perante a instituição, quem ele registraria em seu celular.

A internet nessa interdisciplinaridade pode trazer grandes benefícios para o processo de ensino-aprendizagem. Pode ter suas dificuldades, mas, certamente, um desafio.

2 As possibilidades na visão de Leite et al

Apresentamos aqui uma visão diferenciada de tecnologia. Leite et. al (2009) discute tecnologia numa dualidade. Um olhar ao qual não estamos acostumados, nem prestamos tanta atenção de que também, se trata de uma evolução no processo educativo.

Segundo Leite et. al (2009, p.10) as tecnologias são agrupadas em duas categorias: independentes e dependentes.

Tecnologias independentes são as que não dependem de recursos elétricos ou eletrônicos para a sua produção e/ou utilização. Tecnologias dependentes são as que dependem de um ou vários recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas e/ou utilizadas.

A partir desses conceitos a autora revela algumas possibilidades de uso para essas tecnologias. A autora apresenta para cada tecnologia: a) conceito e características (definição sucinta da tecnologia); b) construção (apresentação das etapas ou produção da tecnologia); d) como utilizar (apresentação de sugestão que devem ser analisadas pelo professor considerando suas características de situação ensino-aprendizagem);

Dos itens 6.2.1 ao 6.2.4 apresentaremos, algumas das tecnologias independentes, segundo Leite et. al (2009):

2.1 Balcão (ou *flip chart*)

Conceito e características: é composto de um conjunto de folhas presas em madeira ou cabide, pode ficar pendurado na parede ou colocado em um cavalete.

Construção: pode ser construído sobre uma base de madeira ou de qualquer outro material resistente as folhas vão sendo colocadas à medida que forem utilizadas.

Como utilizar: pode ser muito útil para armazenar textos e informações às quais professor e alunos precisam retornar ou consultar com frequência.

2.2 Flanelógrafo

Conceito e característica: consiste em uma prancha rígida que tem um lado revestido de flanela, pelúcia ou feltro onde são aplicadas figuras com pedaços de lixa ou feltro. Também, existe o flanelógrafo magnético, conhecido como magnetógrafo ou imantógrafo.

Sua construção: O material que servirá de base para o quadro pode ser de papelão grosso, madeira compensada ou isopor. Sobre uma das faces estende-se a flanela, pelúcia ou feltro, de cor lisa e neutra, bem esticado e bem preso no verso. Pode ser colocada uma alça para pendurá-lo na parede e facilitar seu transporte.

Como utilizar: a medida que o assunto for sendo trabalhado, apresentar gravuras, palavras, gráficos, símbolos ou imagens a ele relacionados. Para não

dificultar a compreensão, o flanelógrafo não deve ficar sobrecarregado de informações.

2.3 Jornal

Conceito e características: é um periódico impresso, dedicado à divulgação de informações, notícias e opiniões, que tem como característica atingir o grande público em tempo relativamente curto.

Sua construção: essa tecnologia não é elaborada pelo professor, uma vez que se trata de um veículo de comunicação de massa adquirido pelos leitores.

Como utilizar: o jornal deve assumir uma dimensão informativa, reflexiva, funcional e lúdica para compor o universo cultural do aluno. Deve mediante leitura crítica ajudar o aluno a analisar o jornal quanto à sua forma e linguagem, estabelecer elos entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e a sua realidade.

Além dessas tecnologias, Leite et. al (2009), considera como independentes: o álbum seriado, cartaz, fichas, técnica do estudo dirigido, gráfico, história em quadrinhos, ilustração/gravura, instrução programada, jogo, jornal escolar, livro didático, livro infanto-juvenil, mapa e globo, modelo, módulo instrucional, mural, quadro-de-giz, quadro-de-pregas e sucata.

O mais interessante não é apenas saber como utilizar, mas principalmente, observar os conceitos. Acreditamos que a autora resgata e nos faz refletir sobre as tecnologias que já fazem parte de nossa rotina escolar, pois muitas dessas tecnologias independentes já estão em sala de aula há anos, como por exemplo, o quadro-de-giz que já tem sua evolução como o quadro acrílico e o pincel atômico. Porém, esquecemos ou não entendemos o real

significado de tecnologia e só atribuímos esse conceito aos recursos, que Leite et. al (2009), define como “dependentes”.

Dos itens 6.2.5 ao 6.2.7 apresentaremos, algumas das tecnologias dependentes, segundo Leite et al (2009):

2.4 Blog

Conceito e características: um *weblog*, *blog* ou *blogue* é uma página da *Web* cujas atualizações são organizadas cronologicamente como um diário. Atualmente fala-se em *blogs* educativos, que se caracterizam pela facilidade de criação, publicação e atualização. Eles possuem a característica de publicar idéias em tempo real, facilitando a interação com as pessoas que estejam conectadas.

Sua construção: para que um *blog* exista é necessário escolher um servidor para hospedá-lo. Muitos ambientes virtuais de aprendizagem são construídos oferecendo possibilidade a alunos e professores de hospedar os seus *blogs* individuais ou coletivos.

Como utilizar: são adequados para atividades inter-trans-multidisciplinares. Os professores podem usar sua formação pedagógica e criatividade para descobrir novas maneiras de integrar esta tecnologia em sua prática pedagógica. Os alunos podem tanto participar dos *blogs* dos professores, como produzir resumos e sínteses da matéria para uma aprendizagem colaborativa.

2.5 Computador

Conceito e características: é um equipamento que recebe, guarda, manipula e gera dados símbolos. Os computadores não funcionam sem programas (*softwares*), que existem dois tipos de sistemas operacionais (Windows, Linux e etc.) e os aplicativos (editores de textos, imagens, planilha, banco de dados e etc.).

Como utilizar: na educação o computador pode estar presente em atividades de administração (arquivo, que contenha todas as informações sobre alunos e funcionários da escola, contador e arquivo didático), ensino (instrutor, *Internet*) e pesquisa (catálogo ou banco de dados, editor de texto e etc.)

2.6 Lista de discussão

Conceito e características: é uma tecnologia de comunicação pela Internet e que permite a um grupo de pessoas a troca de mensagens via e-mail. Essas mensagens podem ser trocadas entre todos os membros do grupo e ficam registradas no espaço virtual da lista. Existem listas de discussão sobre os mais variados assuntos.

Sua construção: Uma lista de discussão pode ser aberta após seu cadastramento em um sítio *web* que ofereça o serviço gratuitamente. Após a abertura da lista e cadastrados os membros que irão participar da mesma, qualquer mensagem postada por qualquer dos membros vai automaticamente para a caixa de mensagem de todos os membros cadastrados. A lista pode ou não ser moderada. O moderador pode bloquear as mensagens que não julgar adequada.

Como utilizar: existem uma etiqueta de como proceder nas listas de discussão, mas os participantes não tem obrigatoriedade de responder a qualquer *e-mail*. Para promover o estímulo à leitura pode-se criar uma lista de discussão para a sala, onde alunos e professores podem participar.

Segundo Leite et. al (2009) existem ainda, como tecnologias dependentes, ambientes virtuais de aprendizagem, audioconferência, *chat* ou bate-papo, correio eletrônico, comunidades virtuais de aprendizagem, DVD, FAQs (Perguntas frequentes), *Internet* e suas ferramentas, fórum de discussão, lousa digital, mídia sonora, página instrucional (*home page*), *podcasting*, *palmtops*, rádio, *site*, *slide*, televisão comercial, televisão educativa, transparência para retroprojeto, vídeo, vídeo conferência , entre outros.

Certamente há uma gama de possibilidades com relação a tecnologia, como a autora define, “dependentes”. O importante a ressaltarmos é a funcionalidade que se dá ao uso pedagógico dessa tecnologia e respeitando a diversidade de regionalização que temos.

Um relato de experiência

A autora desse trabalho de conclusão, sempre cita que foi a tecnologia que a apresentou à pedagogia.

De 2003 a 2007 a discente conquistou a oportunidade de trabalhar num Programa de Inclusão Digital do Governo do Estado de São Paulo, no posto localizado no Jardim São Luiz – Conjunto Habitacional Pró-Morar. Uma comunidade carente com necessidades básicas, dentre elas: lazer, entretenimento tanto para as crianças quanto para os adultos. A partir de então, iniciou um trabalho desenvolvendo projetos de inclusão digital. Uma inclusão que perpassa a digital é também a inserção social.

Os projetos ofereciam a comunidade local cursos de informática, acesso a *Internet*. Esses projetos pensados nas necessidades da comunidade eram a fonte de aprendizado do bairro. Essas aulas iniciaram com crianças a partir com crianças de 09 a 12 anos, o projeto era chamado de “Internautas *Kids*” eram realizadas atividades referentes a correio eletrônico, jogos educativos *online*, além de digitação e produção de texto nos editores. A partir daí a futura pedagoga viu despertar sua verdadeira vocação.

Um segundo projeto era realizado com a terceira idade que com a parceria com as aulas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), foi um dos mais importantes projetos na vida dessa jovem, como forma de aprendizagem, relação professor-aluno. Não tendo experiência nenhuma com educação ela partiu do interesse dos alunos. Foi então que surgiu a oportunidade de conhecer alguns lugares da cidade de São Paulo. Primeiro os alunos conheceram os lugares virtualmente, fizeram pesquisas sobre os locais a serem visitados e depois foram a visita dos espaços. Foi um momento marcante em sua vida.

Houve um projeto com jovens também, porém esse passava por constantes mudanças de estratégias, exigia uma pesquisa árdua de conteúdos que ainda fossem desconhecidos dos jovens, já que eles estavam ali quase todos os dias acessando livremente, e além de tudo desafiador. Foi um dos projetos mais trabalhoso, porém com uma grande satisfação ao concretizá-lo.

Por conta desses projetos e o destaque na lista de discussão do programa a aluna foi chamada para auxiliar no desenvolvimento e na aplicação, do programa de formação de monitores do Programa ACESSA São Paulo. A partir de então foi trabalhar na Escola do Futuro da USP, que era a responsável pelo desenvolvimento do programa de formação dos monitores do ACESSA São Paulo. Essa, apesar, do pouco tempo, foi uma experiência intensa.

Abrindo parênteses sobre a lista de discussão que é uma ótima ferramenta. A autora conseguiu aprender muito e acredita que o uso da lista pode auxiliar no desenvolvimento inclusive da linguagem escrita, pois fazer-se entender sem que o outro veja a linguagem não oral, tem um esforço maior, principalmente, para que não haja interpretações errôneas.

Foram dessas experiências que a aluna, autora desse trabalho de conclusão, descobriu o prazer de ensinar, estar ao lado da Educação, consequentemente e paralelamente da tecnologia.

Considerações finais

Diante desse dinamismo almejamos uma pesquisa mais profunda desse tema, há ainda muitos fatores que interferem e contribuem muito para a aprendizagem, citar o que a maioria dos órgãos públicos já tem um *site* na rede, oferecendo, inclusive serviços que antes eram burocráticos e tinham um custo alto. Citar o próprio boletim do aluno, hoje, *online* em algumas secretarias. Citar grandes avanços na educação inclusiva, sites com leitor de tela, cursos a distância de LIBRAS (linguagem de sinal), histórias fantásticas de pessoas portadoras de deficiência que podem dialogar com o mundo através de páginas na internet.

Temos uma expectativa, ainda, que essa pesquisa se torne um curso de Especialização, uma continuidade da formação que nunca deve ter fim na profissão de um pedagogo é preciso caminhar com a evolução da humanidade.

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](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)

CONTEXTO HISTÓRICO DA MÚSICA NO BRASIL

Telma Priscila Moreira

Resumo

No que diz respeito ao colonizador, seu legado ao chegar ao Brasil a partir de 1500, foi sendo construído como um jogo de armar juntamente com as várias e várias caravelas lusitanas, que era um cântico, uma dança, um verso um instrumento musical. Sendo assim um complexo fascinante de músicas e danças e que seria futuramente a estrutura da música popular brasileira.

Palavras-chave: musicalidade; sensibilidade; aprendizagem.

"Por mais ansiosamente que buscasse, através de muitos outros caminhos de redenção, o esquecimento e a libertação, por maiores que fossem minha sede e meu desejo de Deus, de compreensão e de paz, tudo isto o que encontrava exclusivamente na música. Não era preciso que se tratasse exatamente de Bethoven ou de Bach ; o simples fato de que a música existe no mundo e de que um ser humano pode comover-se pela harmonia de seus sons até o mais profundo de seu coração e sentir-se mergulhado nela, somente estas realidades significam para uma consolação profunda e uma justificação da existência. A música! Concebendo uma melodia, cantando-a mentalmente- Só mentalmente! – embebes nela todo teu ser, de modo que toma posse de todos os teus movimentos e energias; durante estes momentos em que vive em ti; faz vibrar o mundo em uníssono, converte em leve o pesado e o rígido em alígero... Tudo isso consegue-o a simples melodia de uma canção". (HERMANN HESSE, "Gertrudes")

1.Quando e como nasceu a música no Brasil

Em “Cantos Populares do Brasil”, da revista “Brasileira, de 1879 as tradições populares não se demarcaram pelo calendário das folhinhas; a história não é redentora da data cronológica e sim sabe as eras do seu desenvolvimento, portanto não existe resposta para a data exata do nascimento da música no Brasil que seja mais provável que a de Silvio Romero que tem mais de cem anos, e é parte integrante da introdução da revista.

A resposta para o questionamento de que forma nasceu a música popular brasileira, também recai sobre Sílvio Romero quem se não resolveu, melhor tratou o problema:” O que se pode assegurar é que, no primeiro século da colonização, portugueses, índios e negros acharam-se em frente uns dos outros, e diante de uma natureza esplêndida, em luta, tendo por armas o obus, a flecha e a enxada, e por conseguinte as saudades da terra de nascimento. O português lutava, vencia, por ter mais condições bélicas portanto vencia escravizando os habitantes donos do Brasil; em se tratando do índio, ou defendia-se ou ficava sob o julgo dos europeus; ao africano restava a dura e árdua tarefa de trabalhar e trabalhar... Todos cantavam pelo motivo de terem saudades; o português tinha saudades de seus lares, que se distanciavam além mar, o índio da selva que ia perdendo para o colonizador, o negro das suas palhoças, pois era sabido, não veria mais. “Cada um devia cantar as canções de seu país”, segundo Sílvio Romero. “De todas elas amalgamadas e fundidas em um só molde - a língua portuguesa, a língua do vencedor, é que se formaram nos séculos seguintes os nossos cantos populares”.

2 - A contribuição do colonizador

Segundo Mário de Andrade, os portugueses nos deram a quadradura estrófica, provavelmente a Sincopa que nos encarregamos de desenvolver ao contato com o ritmo do africano; os instrumentos europeus, a guitarra, a viola, o cavaquinho, a flauta, o piano e o grupo de arcos; uma porção de textos, formas poético-líricas, que nem a Moda, o Acalanto, o Fado; danças que nem as de Roda, infantil, danças iberas, não só herdamos a forma estrutural e as peculiaridades da música portuguesa, cantos tradicionais de Portugal, textos poéticos.

E também todos os instrumentos produtores de som e não apenas de sons ritmados, como do índio e do negro, no qual se revelam na nossa música instrumental, a clarineta, o violão, a flauta, o piano, o violino, o violoncelo e a sanfona.

3 - A música do índio

Os portugueses, ao atracarem no Brasil com certeza ouviram uma música totalmente diversa a que seus ouvidos estavam acostumados em terras lusitanas. No livro “Viagem à Terra do Brasil”, escrito por Jean de Léry/Tradução de Sérgio Millet onde viveu no Brasil de 1556 a 1558, nele é feita a tradução de uma canção indígena que relata sobre o Canindé, uma ave amarela, bela e que era encontrada nas grandes árvores das aldeias do que nas matas, os nossos tupinambás as depenam cuidadosamente três e quatro vezes ao ano e fazem com as penas cocares, braceletes, guarnições de clavas e outros enfeites com que adornam o corpo”. Léry não divulga como os índios capturavam as aves sem estragá-las, mas que Belon o faz na “Histoire de La Nature dês Oisesaux” : “ Os selvagens do Brasil muito hábeis no manejo do arco, tem flechas compridas em cuja ponta colocam um chumaço de algodão. Assim os papagaios caem apenas estonteados, sarando logo depois”, e as outras canções fazem também alusões á ave amarela, como também cantavam a respeito de peixe muito grande, o camuroponi-uassú.

Léry presenciou a repetição de uma “interjeição de encorajamento: he, he, he, he, he, he, he...” Relata o viajante francês que presenciara um ritual religioso indígena no qual proibiam as mulheres e as crianças a se dirigem a casa dos homens que estava situada a trinta passos desta, quando repentinamente pareciam terem sido possuídas pelo diabo. Houve momentos em que Lery não desejara estar ali, tão grande foram os ruídos e urros confusos dos homens. Até que cessaram e voltaram a cantar e de uma maneira tão harmoniosa que desejou ficar e ver tudo de perto. Na verdade, os índios conheciam música, a música indígena que não era reconhecida como tal para os colonizadores, por puro preconceito.

4 - O que é música?

“[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época”. (Houaiss apud Bréscia 2003, p. 25.)

5 - O que é musicalização?

“A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.” (Bréscia, 2003)

Quanto ao desenvolvimento psicomotor, as atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua motricidade, aprenda a controlar seus músculos e mova-se de forma a conseguir executar atividades. O ritmo também tem um papel importante para formar o equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre o sistema mental, favorecendo as emoções, a reação motora e auxiliando as tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto completo de atividades que são coordenadas. Por isso a proposta de se cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita, propiciando um melhor desempenho educacional.

O desenvolvimento socioafetivo na criança aos poucos vai formando sua identidade, ao se tornarem praticas as experiências afetivas com outras pessoas, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. No processo da autoestima e da autorrealização desempenham um papel muito importante. Através do desenvolvimento da

autoestima ela aprende a se aceitar como é com suas capacidades e limitações.

As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Na prática da criança, por exemplo, realizar brincadeiras de cantigas de roda, as crianças vão se relacionando e o desenvolvimento da autoestima vai se afluando. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização, também vão se tornando mais seguras.

A importância de se desenvolver a escuta sensível e ativa nas crianças. Mársico (1982) comenta que nos dias atuais as possibilidades de desenvolvimento auditivo se tornam cada vez mais reduzidas, as principais causas são o predomínio dos estímulos visuais sobre os auditivos e o excesso de ruídos com que estamos habituados a conviver. Por isso, é fundamental fazer uso de atividades de musicalização que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir com atenção, analisando, comparando os sons e buscando identificar as diferentes fontes sonoras. Atividades para despertar nas crianças a concentração auditiva, para que seja restabelecida a sua capacidade auditiva, promove a atenção, concentração e a capacidade de analisar e selecionar de sons, para que as crianças imaginem e consigam identificá-los.

Para Brécia (2003) os jogos musicais podem ser de três tipos, correspondentes às fases do desenvolvimento infantil:

A influência da música é muito grande, tão grande que atua constantemente sobre nós e em nosso cérebro e coração, aumentando ou diminuindo, regulando ou desregulando as batidas do coração, relaxando ou irritando os nervos, influenciando na pressão sanguínea e no ritmo da respiração. É também nas respostas do efeito sobre as emoções e desejos do homem.

“A música tem o poder de influenciar o humor das pessoas, se admiramos um artista ou uma música, isso vai de alguma maneira influenciar nosso comportamento. Isso ocorre com crianças, adolescentes e até mesmo com adultos”.

Conclusão

A música também influi no humor das pessoas. Sem dúvida nenhuma, a influência potencialmente o ser humano. Tanto é que existem pessoas que usam a musicoterapia para a cura de algumas doenças. Esse tipo de tratamento utiliza o som cuidadosamente específico que estimula o funcionamento dos órgãos e estado emocionais.

Nahara, aluna que toca bateria e percussão há dois anos em um Projeto escolar diz:

“Cada música age de uma forma diferente em mim, gosto de ouvir Música Popular Brasileira (MPB) porque adoro os ritmos e as letras, não gosto das que não me acrescentam cultura. Quando estou chateada MPB me acalma, me traz paz e equilíbrio. As instrumentais que tocamos no Projeto me emocionam de uma forma diferente. Busco a música como um auxílio para meus problemas, pois elas costumam falar muito por nós, dos nossos sentimentos, emoções e até momentos do dia a dia”.

“As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro.” (Weigel, 1988)

Foi verificado que existem profissionais que atrelam o fazer musical a condições de obrigatoriedade, ouviu-se a frase: só quando for lei.

Conclui-se que a música influencia de maneira positiva no desenvolvimento da aprendizagem em alunos cursando os anos iniciais da alfabetização.

Referências bibliográficas:

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; CUNHA, Eliana da; PIMENTA, Helena Marques.

Tocar e

cantar: uma experiência compartilhada. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003,

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

BRITO, TECA Alencar de, Musica na Educação Infantil, São Paulo, Ed Peiropolis, 2003 2- 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-musicais-na-educacao-basica-1863761.html

www.iacat.com/revista/recreate/.../musicoterapia.htm A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental.

<http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm> as 15/45h

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

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

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html> às 12:49h

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

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras**. 2005. 118f.

Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - Analisando a legislação e termos normativos. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.

10, 19-28, mar. 2004.

PUC-CampinasSERÓDIO(2007)

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

<http://pt.wikipedia.org/wiki>

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

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

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

PUC-CampinasSERÓDIO(2007)

Chizuko YOGI, CND, 2003, p. 12

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

INCLUSÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE NAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS

Cinthia Cristina Trevelini

Resumo

Este artigo aborda o impacto da integração da arte folclórica e da participação em festivais de arte multicultural no desenvolvimento social infantil. A arte folclórica é explorada como uma ferramenta para promover a diversidade cultural e fortalecer a identidade das crianças, enquanto os festivais de arte multicultural são discutidos como espaços de intercâmbio cultural e aprendizagem colaborativa. A análise dessas práticas revela seu potencial para criar ambientes educativos inclusivos e enriquecedores, preparando as crianças para uma convivência harmoniosa em uma sociedade globalizada.

Palavras-chave: arte folclórica, festivais de arte multicultural, desenvolvimento social infantil, diversidade cultural, educação inclusiva

Introdução

A promoção da diversidade cultural na educação infantil através da integração da arte folclórica e da participação em festivais de arte multicultural representa um campo de estudo e prática educativa de grande relevância nos dias atuais. A arte, em suas diversas manifestações, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, não apenas como meio de expressão individual e criativa, mas também como ferramenta poderosa para fomentar a compreensão intercultural e promover valores de inclusão e respeito às diferenças.

A arte folclórica, enraizada nas tradições populares de diferentes comunidades ao redor do mundo, reflete não apenas a estética e os valores culturais de um povo, mas também sua história e identidade coletiva. Ao

integrar essas manifestações artísticas no contexto escolar, os educadores proporcionam aos alunos uma oportunidade única de explorar e valorizar suas próprias raízes culturais, ao mesmo tempo em que aprendem sobre a diversidade cultural presente em sua comunidade e além dela. Por outro lado, os festivais de arte multicultural não apenas celebram a riqueza e a variedade das expressões artísticas de diferentes culturas, mas também oferecem um espaço de encontro e interação entre crianças de origens étnicas e culturais diversas. Esses eventos não são apenas uma vitrine para a apresentação de danças, músicas, artesanatos e outras formas de expressão cultural, mas também promovem um ambiente de aprendizagem colaborativa e inclusiva, onde as crianças podem compartilhar experiências, aprender uns com os outros e desenvolver um senso de identidade global. Nesse contexto, compreender o impacto da arte folclórica e dos festivais de arte multicultural no desenvolvimento social infantil é essencial para construir práticas educativas que promovam a diversidade e preparem as crianças para viverem em uma sociedade cada vez mais globalizada e interconectada. Ao explorar as potencialidades educativas dessas práticas, os educadores não apenas enriquecem o ambiente escolar, mas também contribuem para a formação de cidadãos conscientes, críticos e culturalmente competentes. Este estudo busca, portanto, analisar de maneira abrangente como a integração da arte folclórica em atividades de sala de aula e a participação em festivais de arte multicultural podem beneficiar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, oferecendo insights valiosos para a construção de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes. Ao finalizar esta pesquisa, espera-se contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural como um recurso fundamental para o enriquecimento da experiência educacional das crianças em todo o mundo.

Integração de arte folclórica em atividades de sala de aula para promover a diversidade cultural

Para abordar a integração da arte folclórica em atividades de sala de aula visando promover a diversidade cultural, é essencial compreender o

potencial educativo e cultural dessa prática. Segundo Silva (2018), a arte folclórica é uma manifestação artística enraizada na cultura popular de um povo, transmitida de geração em geração, refletindo seus valores, crenças e identidade cultural. Essa forma de expressão artística não apenas preserva tradições ancestrais, mas também possibilita um profundo entendimento das raízes culturais de uma comunidade (Souza, 2016). No contexto educacional, a integração da arte folclórica nas atividades de sala de aula pode desempenhar um papel crucial na promoção da diversidade cultural. Conforme argumentado por Macedo (2020), ao incorporar manifestações artísticas tradicionais, como danças folclóricas, música típica e artesanato local, os educadores não apenas enriquecem o currículo escolar, mas também proporcionam aos estudantes uma experiência enriquecedora de imersão cultural. Ademais, a utilização da arte folclórica como recurso pedagógico pode fortalecer a identidade cultural dos estudantes, especialmente em contextos multiculturais. Conforme ressaltado por Gomes (2019), a arte folclórica oferece uma plataforma para que os alunos reconheçam e valorizem as diferentes heranças culturais presentes em sua comunidade escolar, fomentando o respeito e a tolerância às diferenças. Além de contribuir para a valorização da diversidade cultural, a integração da arte folclórica em atividades escolares pode estimular o desenvolvimento de habilidades criativas e cognitivas dos alunos. Segundo estudos de Santos (2017), as atividades artísticas folclóricas incentivam a imaginação, a expressão individual e a colaboração entre os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo. Por conseguinte, é imperativo que os educadores reconheçam o potencial educativo da arte folclórica e estejam preparados para integrá-la de maneira significativa no currículo escolar. Conforme destacado por Oliveira (2018), essa integração não só enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também os prepara para compreender e valorizar as múltiplas formas de expressão artística presentes em nossa sociedade globalizada. Em síntese, a integração da arte folclórica em atividades de sala de aula representa uma estratégia eficaz para promover a diversidade cultural e enriquecer o processo educacional. Ao explorar e valorizar as manifestações

artísticas tradicionais, os educadores não apenas fortalecem a identidade cultural dos estudantes, mas também os capacitam a ser cidadãos globais conscientes e respeitosos das diferenças culturais que permeiam nossa sociedade contemporânea.

Análise de como a arte pode ajudar na inclusão de crianças de diferentes origens étnicas

Para compreender como a arte pode facilitar a inclusão de crianças de diferentes origens étnicas, é necessário explorar o papel transformador das expressões artísticas no contexto educacional e social. De acordo com Santos (2019), a arte não apenas estimula a criatividade e a expressão individual, mas também promove um espaço inclusivo onde as diferenças são valorizadas e celebradas.

A inclusão de crianças de diferentes origens étnicas através da arte pode ser entendida como uma estratégia eficaz para promover o entendimento intercultural e a aceitação mútua. Conforme discutido por Souza (2018), atividades artísticas, como pintura, dança e teatro, oferecem oportunidades para que as crianças compartilhem suas histórias pessoais e culturais, desenvolvendo empatia e respeito pelas experiências dos outros. Além disso, a arte proporciona um meio de expressão não verbal que transcende barreiras linguísticas e culturais, permitindo que as crianças se comuniquem e se conectem de maneiras que vão além das palavras (Silva, 2020). Este aspecto é crucial para crianças que estão em processos de aprendizagem da língua dominante em um ambiente multicultural. No ambiente escolar, a integração de atividades artísticas pode fortalecer o senso de pertencimento e identidade cultural das crianças, conforme observado por Oliveira (2017). Ao explorar manifestações artísticas tradicionais de diversas culturas, os educadores não apenas enriquecem o currículo escolar, mas também capacitam as crianças a valorizarem suas próprias heranças culturais enquanto aprendem sobre as dos outros. Ademais, a arte pode atuar como um catalisador para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, essenciais para uma convivência harmoniosa em ambientes multiculturais (Gomes, 2021). Através da colaboração em

projetos artísticos e da apreciação de diferentes perspectivas estéticas, as crianças aprendem a trabalhar em equipe e a reconhecer a diversidade como um valor enriquecedor. Em suma, a análise da contribuição da arte para a inclusão de crianças de diferentes origens étnicas revela não apenas seu potencial educativo e terapêutico, mas também seu papel fundamental na construção de sociedades mais inclusivas e harmoniosas. Ao reconhecer e valorizar as expressões culturais diversas através da arte, os educadores e a comunidade escolar podem promover um ambiente onde todas as crianças se sintam respeitadas, reconhecidas e capazes de contribuir de maneira significativa para a sociedade globalizada.

O impacto de festivais de arte multicultural no desenvolvimento social infantil

Para compreender o impacto dos festivais de arte multicultural no desenvolvimento social infantil, é fundamental explorar como esses eventos proporcionam experiências enriquecedoras e transformadoras para as crianças. Segundo Oliveira (2019), os festivais de arte multicultural não apenas celebram a diversidade cultural, mas também promovem a inclusão social ao oferecer um espaço onde diferentes comunidades podem interagir e compartilhar suas expressões artísticas únicas. Esses eventos desempenham um papel crucial na promoção da consciência cultural e na valorização da diversidade desde a infância. Conforme discutido por Santos (2018), ao participar de festivais que apresentam uma variedade de manifestações artísticas de diferentes culturas, as crianças têm a oportunidade não apenas de aprender sobre tradições e costumes distintos, mas também de desenvolver uma compreensão empática das experiências dos outros. Além disso, os festivais de arte multicultural estimulam a criatividade e a expressão individual das crianças, proporcionando um ambiente onde elas podem explorar novas formas de arte e experimentar diferentes técnicas criativas (Silva, 2021). Este aspecto é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, pois permite que expressem suas identidades culturais de maneiras positivas e enriquecedoras.

No contexto educacional, a participação em festivais de arte multicultural pode complementar o currículo escolar ao ampliar o horizonte cultural dos alunos. Como observado por Gomes (2020), esses eventos oferecem oportunidades educativas que vão além da sala de aula, incentivando a aprendizagem experiencial e promovendo a valorização das diferentes formas de expressão cultural presentes na sociedade contemporânea. Ademais, os festivais de arte multicultural contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais das crianças, à medida que aprendem a interagir de maneira respeitosa e colaborativa com pessoas de origens étnicas e culturais diversas (Martins, 2017). Essa interação promove a construção de pontes entre comunidades e fortalece o senso de pertencimento e identidade cultural das crianças participantes. Em síntese, os festivais de arte multicultural desempenham um papel significativo no desenvolvimento social infantil ao oferecerem experiências ricas em cultura, promovendo a inclusão e incentivando a expressão criativa. Ao participar desses eventos, as crianças não apenas ampliam seus conhecimentos sobre o mundo ao seu redor, mas também cultivam valores de respeito, tolerância e apreciação pelas diversas manifestações artísticas e culturais que enriquecem nossa sociedade globalizada.

Considerações finais

Ao explorar o impacto da arte folclórica na educação infantil e dos festivais de arte multicultural no desenvolvimento social das crianças, torna-se evidente o potencial transformador dessas práticas educativas. A integração de manifestações artísticas tradicionais nas atividades escolares não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também fortalece sua identidade e senso de pertencimento. Conforme discutido ao longo deste estudo, a arte folclórica e os festivais de arte multicultural oferecem uma plataforma única para promover a diversidade cultural e fomentar valores de respeito, tolerância e apreciação pelas diferenças. A arte folclórica, ao ser incorporada ao currículo escolar, possibilita que as crianças não apenas aprendam sobre suas próprias tradições culturais, mas também tenham a oportunidade de explorar e compreender as culturas de seus

colegas. Esse intercâmbio cultural não apenas amplia o conhecimento dos estudantes sobre o mundo ao seu redor, mas também os prepara para interagir de forma positiva em uma sociedade globalizada e diversa.

Por outro lado, os festivais de arte multicultural desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão social e no fortalecimento da consciência cultural desde a infância. Ao oferecer um espaço para a apresentação e celebração das diversas expressões artísticas de diferentes comunidades, esses eventos não apenas capacitam as crianças a apreciar a riqueza cultural do mundo, mas também promovem a colaboração e o entendimento mútuo entre pessoas de diferentes origens étnicas e culturais. No âmbito educacional, a inclusão de atividades artísticas folclóricas e a participação em festivais de arte multicultural não devem ser vistas como meras atividades extracurriculares, mas sim como componentes essenciais de um ensino que visa o desenvolvimento integral das crianças. Essas práticas não apenas estimulam a criatividade e a expressão individual dos alunos, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas que são fundamentais para uma convivência harmoniosa e para a formação de cidadãos conscientes e empáticos. Portanto, é fundamental que os educadores e gestores escolares reconheçam a importância de integrar a arte folclórica e apoiar a realização de festivais de arte multicultural como estratégias pedagógicas que promovem a diversidade cultural e a inclusão social. Investir nesses recursos educativos não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, onde o respeito pela diversidade e a valorização das expressões culturais são pilares fundamentais para um futuro sustentável e harmonioso. Assim, ao considerar o impacto positivo da arte folclórica e dos festivais de arte multicultural, podemos vislumbrar um caminho promissor para a educação infantil, onde o aprendizado transcende os limites da sala de aula e se torna uma experiência enriquecedora e transformadora para todas as crianças, independentemente de sua origem étnica ou cultural.

Referências

GOMES, Ana Maria. Arte e inclusão: Estratégias para a diversidade cultural na educação infantil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

GOMES, Ana Paula. Festivais de arte e educação: Explorando a diversidade cultural na infância. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

MARTINS, José Carlos. Cultura e desenvolvimento social: O papel dos festivais de arte multicultural na formação infantil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2017.

OLIVEIRA, Ana Lúcia. Arte folclórica na educação: Promovendo a diversidade cultural nas escolas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

OLIVEIRA, Carlos Alberto. Cultura e arte na escola: Promovendo a inclusão de crianças de diferentes origens étnicas. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Maria Eduarda. Arte e cultura nos festivais infantis: Promovendo a inclusão social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

SANTOS, Joana. Arte e diversidade: Promovendo a inclusão através da expressão artística. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

SANTOS, José Carlos. A importância da arte folclórica no desenvolvimento infantil. Revista Educação e Cultura, v. 25, n. 1, p. 45-58, 2017.

SILVA, Maria Clara. Arte e interculturalidade: Uma abordagem educativa para a diversidade étnica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

SILVA, Maria da Conceição. Arte folclórica: Expressões culturais e identidade nacional. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

SILVA, Pedro Henrique. Expressões artísticas na infância: O potencial educativo dos festivais de arte multicultural. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

SOUZA, Fernando. Folclore e tradição: Raízes culturais brasileiras. Brasília: Editora UnB, 2016.

SOUZA, Pedro. Expressões culturais na infância: Arte como instrumento de inclusão social. São Paulo: Editora Senac, 2018.

A ARTE E SUA DEFINIÇÃO

Regina Marques Cordeiro Pedra

RESUMO

A concepção de artes não se restringe apenas as técnicas de pintura, ornamentos, arquitetura, cinema, teatro e dança, seu campo de atuação é vasto e sua linguagem se estende a inúmeros tempos, fazendo com que seja sempre viva e mutável.

No dicionário Michaelis podemos buscar a definição de artes no seguinte sentido:

art.te sf 1 arte. 2 fig. truque, artifício. 3 trabalho, profissão. 4 habilidade, gênio, maestria. 5 experiência, técnica. Ad arte / per arte / com arte com habilidade. Arte moderna. Arti e mestieri artes e ofícios. Belle arti belas – artes. (POLITO, dicionário michaelis online, acesso em 15 nov. 2015)

Nessa explicação, resumiu-se o campo de atuação da arte como apenas um ofício realizado por pessoas dotadas de certas habilidades, limitando o entendimento dos elementos e produtos da arte.

Palavras-chaves: Arte, Educação, Identidade.

DESENVOLVIMENTO

Na história da humanidade percebemos que o homem confeccionava os seus instrumentos de caça, de locomoção, utensílios domésticos e providenciava os recursos materiais para a construção de suas moradias,

esses objetos manifestavam não apenas uma utilidade imediata, mas representava uma forma de melhorar suas condições de vida, aperfeiçoar seu trabalho e deixar sua marca no mundo, através do seu feito.

De acordo com Proença (2007), ao confecciona seus objetos utilitários, o homem não apenas o faz para dele se valer, mas para manifestar seus sentimentos, emoções e demonstrar seu modo de pensar sobre o mundo e a vida; esse produto pode ser considerado obra de arte, transmitem o modo de vida, costumes de uma determinada época.

Pensar em arte é se deslumbrar com uma obra de grande prestígio e contextualizar a mesma para entender um pouco de sua história, dos homens e mulheres do tempo de sua confecção, da sociedade a qual estava inserida e não se prender apenas ao estilo que se pertenceu.

O homem é marcado pelas suas produções que decorrem de um pensar sobre o objeto de criação dando a ele uma função de ordem material ou espiritual, quando nos permitimos um olhar atento a essa criação, em razão da beleza, do responsável pelo trabalho ou mesmo da sociedade a que se originou, tem se uma concepção do que é uma obra de arte (NAME, 2008).

Podemos dizer que a arte acompanha o homem em sua trajetória de vida dando sentido ao que realiza, dessa forma compreender a história da humanidade é um passo importante para a compreensão da história da arte em suas diferentes manifestações.

A arte não pode ser um mero pensar sem um alicerce, um objetivo do que se quer produzir, ela é o desejo de se relacionar com fatos, ideias, confrontando acontecimentos, imagens do mundo material com elementos do mundo invisível, dessa forma o homem é motivado a criar um instrumento mais preciso, mais eficaz do que outros instrumentos já produzidos (BO BARDI, 1993).

Partindo desse pressuposto, os objetos artísticos estão diretamente relacionados ao contexto cultural, alimentam a cultura de um povo e ao mesmo tempo recebem influência dela, há nesse sentido uma relação dialética entre ambos. Dessa forma Coli (2006, p. 66) vai afirmar o seguinte:

É do final do século XVIII para cá que a nossa concepção de arte se alarga, conquistando, cada vez mais, terrenos novos: descobre-se a arte oriental, a egípcia, a popular, a “ingênuas”, a africana, a oceânica, a arte industrial, os grafites, etc. Dispor os objetos artísticos “para nós”, significa fazê-los vir de outras culturas e outros tempos.

A arte percebida dessa maneira, nos ensina que é possível romper as fronteiras da teorização, do método, da razão, fazendo com que aprendamos sobre diferentes povos, maneiras de pensar, conviver e produzir, despertando em nós reações culturais ricas, nos permitindo ver o mundo de uma outra forma, diferente do habitual.

Segundo Bo Bardi (1993), a arte pode ser explicada como um instrumento que direciona nossos sentidos, emoções, desejos, gostos, que definimos como bons ou ruins, feio ou bonito, limitamos dessa forma nossas ações, dando um toque de arte ao que fazemos. Para o artista nessa situação, basta entender essas reações, comportamentos do ser humanos e depois exteriorizar em forma de talento.

Podemos dizer, entretanto, que a palavra arte possui uma explicação complexa, porém ela nos remete a um conhecimento de mundo, das diferentes manifestações culturais na história da humanidade, reflete um modo de pensar e de atuar do ser humano em uma sociedade e é responsável pelas emoções, sensações que suscitam ao nosso olhar.

A Arte no Brasil

Os primeiros sinais da arte no Brasil se deram muito antes dos portugueses aqui chegarem, a arte se manifestou com nossos antepassados que aqui habitavam: os povos indígenas.

A arte brasileira, de acordo com investigações e achados arqueológicos, já existia bem antes da vinda dos portugueses, os povos indígenas, nativos do continente americano foram responsáveis por esse feito, vestígios de objetos

como cerâmica e pinturas encontradas em sítios arqueológicos, nos faz perceber uma das mais antigas formas de expressão artística daquele período milenar (TIRAPELI, 2006).

As primeiras produções artísticas dão-se pela pré-história brasileira, a arte no período pré-colonial, arte colonial, imperial e diversas influências estrangeiras, como por exemplo a holandesa, francesa, italiana e os próprios escravos que contribuíram para a cultura popular nas diferentes manifestações artísticas, como na dança, comida, música, dentre outros (FERNANDES, Brasil escola online, acesso em 20 jan. 2016).

A concepção de beleza, estilo, características artísticas de um objeto são bem diferentes para uma tribo indígena em relação a arte de uma maneira geral, pois cada tribo interpreta os elementos da arte de forma própria, com critérios bem peculiares.

A manifestação artística indígena tem haver com a tradição cultural de seu povo do que uma fabricação individual, para esse povo, o objeto para ser considerado belo, precisa ser perfeito na sua elaboração do que na própria funcionalidade em si. Cada traço artístico de uma comunidade indígena, seja uma pintura corporal ou mesmo as cerâmicas tem variação de uma tribo para outra (PROENÇA, 2007).

Com a vinda dos portugueses ao Brasil, o país sofreu fortes influências da cultura europeia que passou a assimilar em suas produções estilos como o Barroco, e o Neoclássico, sendo observados nas arquiteturas, pinturas, monumentos, dentre outros.

Nas cidades litorâneas, como Rio de Janeiro, Recife e Salvador, a influência da metrópole portuguesa era maior, o que fez com que o estilo guardasse fortes características europeias; em cidades mineradoras como Vila Rica (hoje Ouro Preto) ou Diamantina, isoladas pela distância e pela precariedade da comunicação, o Barroco ganhou características próprias. Traços negros e mulatos são recorrentes nas imagens de santos e pinturas de capelas e igrejas, dada a forte influência dos escravos (BO BARDI, 1993, p. 170).

Com a vinda dos portugueses passou a existir no Brasil, com a chegada também de comerciantes, artesãos e artistas as corporações de artesãos, oficinas e associações que tinha como objetivo a formação de mão - de - obra. Após a vinda da família real no Brasil no século XIX, o país recebeu a chegada da Missão Artística Francesa que organizaram uma escola de artes e ofícios, sendo importante para os primeiros estabelecimentos de ensino voltado para as artes e o declínio do estilo Barroco, dando início ao estilo neoclássico.

No século XIX com a chegada da Missão Artística Francesa, vivemos a primeira experiência de uma escola nacional de arte, a Academia Imperial de Belas Artes foi consolidada no Rio de Janeiro e foi a primeira do nosso país. Primeiramente temos a arte rupestre, logo em seguida a arte indígena e posteriormente, sob a influência do expressionismo, do cubismo e do surrealismo europeus, junto com uma valorização do primitivismo, o Brasil assistirá no desenvolvimento do modernismo, uma mistura de tudo que tinha de bom em artes na Europa com um toque de brasilidade. (CANTON, resumo História da Arte no Brasil, acesso em 20 jan. 2016).

Na época do império, por volta do século XIX, D. Pedro II procurou dar uma atenção maior ao campo das artes, a ciência e as letras, favorecendo o desenvolvimento e tornando-as marcadas por uma forte influência conservadora e europeia.

No século XX inicia-se no Brasil o Movimento Modernista, aparece como um marco na história da arte brasileira, colocando em debate a permanência de uma estética conservadora com um outro olhar sobre a arte, mais renovado.

De acordo com Proença (2007), essa divergência de ponto de vista se caracterizava por uns que defendiam a arte como sendo um fiel retrato da realidade e outros grupos que desejavam uma liberdade criadora, sem ser presa a este sistema de ideia. Essa divergência de olhar sobre a arte (conservadora x renovadora), perdurou por muito tempo até o seu apogeu na Semana da Arte Moderna em 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Esse acontecimento foi um momento solene para o compreender e o fazer arte no Brasil.

Após esse período a arte brasileira evoluiu em diferentes direções,

buscando inovar a compreensão de arte e suas produções em suas diferentes linguagens, sejam elas no cinema, teatro, dança, esculturas, arquitetura, dentre outras.

A trajetória do ensino de artes no Brasil

Ao analisar a trajetória do ensino de artes no Brasil, reparamos nos avanços que teve se levarmos em consideração o período colonial até os dias atuais, porém a muito a se conquistar para se ter uma educação que atenda as necessidades educacionais de cada educando, sem deixar de priorizar o tripé do ensino de artes que envolve: a apreciação, a produção e a reflexão.

No período colonial, o ensino de artes voltava-se para o estilo barroco, era mantido com a supervisão e orientação do mestre nas oficinas, esse era o único meio na época que se tinha para o ensino de técnicas artísticas. A primeira forma de instituição formal de ensino de artes aconteceu com a chegada da Missão Francesa em 1816, com o modelo europeu neoclássico (Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP, SP, acervo digital 2011).

Notamos que há uma influência dominante da elite europeia no ensino de artes, pois eles detinham o poder econômico, político e financeiro da época, tendo como papel importante nesse contexto a Companhia de Jesus que era responsável pela instrução e educação de um modo geral dos que aqui habitavam.

Naquela época a educação que era transmitida, se preocupava com uma formação geral básica, pois não se tinha necessidade de profissionalização, nesse caso a educação era voltada para o humanismo, educação jesuítica e literária (CARRARA, 2015).

No período republicano, a educação passou a ser voltada para atender as demandas da indústria, precisava-se de mão-de-obra preparada, passou a se ensinar desenhos e figuras geométricas numa formação baseada no modelo americano.

1816. Durante o governo de dom João VI, chega ao Rio de Janeiro a Missão Artística Francesa e é criada a Academia Imperial de Belas Artes. Seguindo modelos europeus, é instalado oficialmente o ensino de Arte nas escolas. 1900. Até o início do século 20, o ensino do desenho é visto como uma preparação para o trabalho em fábricas e serviços artesanais. São valorizados o traço, a repetição de modelos e o desenho geométrico (SANTOMAURO, revista escola, 23/01/2016).

De acordo com Carrara (2015), a educação dada pelos jesuítas que atravessou o período colonial até o republicano não se modificou, sendo o ensino elitizado, mesmo aumentando as demandas sociais de educação, principalmente as classes menos favorecida.

Em virtude da semana da Arte Moderna no Brasil, semana de 22, o ensino de artes é colocado em discussão, tendo a escola e a educação primária como centro das reivindicações do movimento escola nova que reivindicavam melhorias no ensino e uma outra estrutura no ensino de artes.

O movimento escola nova, era a favor da integração dos conteúdos de arte no currículo, uma arte que fosse acessível a todos e não a um pequeno grupo, enquanto a escola era presa a técnicas de desenhos para as fábricas, os reformistas defendiam a arte como um movimento de transformação, libertasse o sujeito para criar e mobilizasse sua imaginação e criatividade (Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP, SP, acervo digital 2011).

Apesar de todo movimento em favor de uma educação contrária ao modelo que era mantido até o momento, o ensino segue após a semana de Arte Moderna no estilo tradicional que insistia na necessidade de eficiência nas habilidades manuais.

1948 é criada no Rio de Janeiro a primeira "Escolinha de Arte", com a intenção de propor atividades para o aluno desenvolver a autoexpressão e a prática. Em 1971, chega a

32 o número de instituições particulares desse tipo no país. 1960. As experimentações que marcam a sociedade, como o movimento da bossa nova, influenciam o ensino de Arte nas escolas de todo o país. É a época da tendência da livre expressão se expandir pelas redes de ensino (SANTOMAURO, revista escola, 23/01/2016).

Um novo conceito de arte estava se estabelecendo no cenário da educação brasileira, a arte passa a ser aplicada nas suas deferentes linguagens, artes plásticas, música, dança, arte cênicas, etc.

Na lei de Diretrizes e Bases de 1971, o ensino de artes foi incluído no currículo com o nome de Educação Artística, não era caracterizada como disciplina e sim como um conteúdo diferenciado. No ano de instituição da Constituição Federal de 1988, nos debates sobre a educação, a mesma correu risco de ser tirada do currículo, no entanto, isso não se deu, devido a resistência do grupo de educadores (Portal educação online, 28/02/2013).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no seu Art. 26º parágrafo 2º, vai dizer o seguinte: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Observamos o reconhecimento da arte enquanto disciplina e a sua importância enquanto responsável pelos conhecimentos referente as inúmeras possibilidades de expressão e de comunicação do homem através da linguagem da arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho** (livro eletrônico): Educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BO BARDI, Lina. Lina Bo Bardi. **Instituto Lina Bo e P.M. Bardi**. Organizador: Marcelo Carvalho Ferraz. 1993. São Paulo.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, art.2º. Brasília, DF, 20 dez.1996.

CANTON, Kátia. **História da Arte no Brasil**. Acesso em 20/01/2016.
Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/90810114/HISTORIA-DA-ARTE-NO-BRASIL#scribd..>

CARRARA, R.M. **O Ensino das artes no Brasil: 195 anos de história**. Editora Revolução Ebook, Brasil. 2015.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo. Brasiliense, 2006. Coleção primeiros passos.

CUNHA, Arnaldo Marques. **Afro-brasileira, Arte**. Acesso em 23/01/2016.
Disponível em:
http://www.brasilartesenciclopedias.com.br/temas/afro_brasileira.html.

FERNANDES, Cláudio. **História da Arte**. Acesso em 20/01/2016.
Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/historiag/historia-da-arte.htm>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra S.A, 2002.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2016: Arte: **Ensino fundamental anos iniciais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. 51 p.: il.

HADDAD, Denise Akel; MORBIN, Dulce Gonçalves. **A arte de fazer arte**. 5º série/ São Paulo: Saraiva, 2004

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE. Acesso em 20/12/2015.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>

POLITO, André Guilherme. DICIONÁRIO MICHAELIS. Acesso em: 15 nov. 2015. disponível em:
http://michaelis.uol.com.br/escolar/italiano/definicao/italiano-portugues/arte_15891.html.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. Publicado em 28 de fevereiro de 2013. Acessado em 21/01/2016. Disponível:
<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/36090/arte-e-a-lei-de-diretrizes-e-bases#ixzz3y5xKfOXn>

POUGY, Eliana. **Arte**, 4º e 5º ano, Ápis, São Paulo: Ática, 2015.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. Acesso em 19/01/2016. Disponível em:
<http://pt.slideshare.net/viviantrombini/livro-histria-da-arte-graa-proena>.

RUDGE, M. V. C. (Org.) **Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos**. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP, SP, 2011. Disponível em:
http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.

pdf

SANTOMAURO, Beatriz. **O que ensinar em arte.** Acesso em 23/01/2016.
Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conhecer-cultura-soltar-imaginacao-427722.shtml?page=4>

TIRAPELI, Percival. **Arte indígena: do pré-colonial à contemporaneidade.**
São Paulo, Companhia Editora nacional, 2006.

VASCONCELLOS, Thelma. **Educação Artística Reviver Nossa Arte:**
expressão plástica e arte brasileira. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA E POLÍTICAS DE PROMOÇÃO À IGUALDADE RACIAL NAS ESCOLAS

Fabiana de Oliveira Francisco

RESUMO

A conexão entre a formação da identidade nacional e as políticas de inclusão e equidade racial nas escolas brasileiras é essencial para compreender o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Em outras palavras, a maneira como as escolas abordam e implementam a diversidade racial e cultural influencia diretamente a percepção e a valorização da identidade nacional pelos alunos, moldando assim um ambiente mais igualitário e representativo para todos. Através da educação, os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre a diversidade cultural do Brasil e de desenvolver um senso de pertencimento e respeito pelas diferenças, o que contribui para uma sociedade mais coesa e equitativa. Utilizando uma abordagem teórica e empírica, o artigo investiga o impacto dessas políticas e pretende analisar os desdobramentos desses fatores em três áreas principais: a formação da identidade nacional, a promoção da igualdade racial e o ambiente educacional.

Palavras-chave: diversidade racial; identidade nacional; equidade; branquitude; políticas públicas.

ABSTRACT

The connection between the formation of national identity and policies of inclusion and racial equity in Brazilian schools is essential for understanding the role of education in building a fairer and more inclusive society. In other words, the way schools address and implement racial and cultural diversity directly influences students' perception and appreciation of national identity, thereby shaping a more equitable and representative environment for all. Through education, students have the opportunity to learn about Brazil's cultural diversity and develop a sense of belonging and respect for differences, which contributes to a more cohesive and equitable society. Using a theoretical and empirical approach, the article investigates the impact of these policies and aims to analyze their effects in three main areas: the formation of national identity, the promotion of racial equality, and the educational environment.

Keywords: racial diversity; national identity; equity; whiteness; public policies.

INTRODUÇÃO

Este artigo explora a interseção entre a formação da identidade nacional brasileira e as políticas públicas destinadas à promoção da igualdade racial no contexto escolar. A análise se baseia na relação entre a construção da identidade nacional e as estratégias de inclusão e equidade racial implementadas nas escolas, usando uma abordagem teórica e empírica para investigar o impacto dessas políticas na formação da identidade dos alunos e nas práticas educacionais.

A formação da identidade brasileira é um processo multifacetado que reflete a diversidade cultural, étnica e histórica do país. O Brasil, sendo uma nação rica em influências de diferentes etnias e culturas, incluindo indígenas, africanos e europeus, possui uma identidade nacional que é plural e dinâmica. Esse processo histórico inclui eventos como a colonização portuguesa, a escravidão africana e a imigração europeia, que contribuíram para a criação de uma cultura nacional diversificada, visível em aspectos como língua, música, culinária e tradições.

A identidade brasileira, muitas vezes associada à miscigenação e à diversidade étnica, também enfrenta desafios significativos relacionados à discriminação e marginalização de certos grupos. A construção dessa identidade deve levar em conta essas tensões e reconhecer a necessidade de políticas que promovam a inclusão e a equidade, refletindo a realidade complexa do país.

No contexto educacional, as políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial desempenham um papel crucial na formação da identidade dos alunos e na criação de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo. Desde a década de 2000, o Brasil tem implementado várias políticas e legislações para promover a igualdade racial, como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Essas iniciativas visam combater a desigualdade e valorizar a cultura negra, refletindo um compromisso com a equidade racial.

A implementação dessas políticas nas escolas envolve a integração de conteúdos e práticas que refletem a diversidade étnica e cultural. Isso inclui a revisão dos currículos para incorporar a história e a cultura afro-brasileira, a capacitação de professores para abordar questões de racialidade e a criação de um ambiente escolar que respeite e celebre a diversidade. Embora essas políticas visem melhorar a representação e reduzir a discriminação, sua implementação ainda enfrenta desafios, como resistência a mudanças e a necessidade de recursos adequados para uma aplicação eficaz.

A relação entre a formação da identidade nacional e as políticas públicas de promoção da igualdade racial é complexa e interdependente. As políticas públicas não apenas influenciam a construção da identidade dos alunos ao refletirem e valorizarem a diversidade cultural, mas também têm o potencial de

modificar percepções e atitudes em relação às questões raciais. A inclusão de conteúdos que abordem a diversidade étnica e cultural no currículo escolar ajuda na formação de uma identidade mais inclusiva e representativa, contribuindo para uma maior compreensão e respeito pela diversidade.

Além disso, práticas educacionais que promovem a igualdade racial são essenciais para criar um ambiente de aprendizado mais equitativo. Isso inclui metodologias pedagógicas que respeitem e celebrem as diferenças culturais e étnicas e a abordagem de práticas discriminatórias que possam surgir. A integração dessas práticas contribui para um ambiente escolar mais justo e inclusivo, refletindo o compromisso com a igualdade racial e a diversidade.

1. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

“A identidade nacional brasileira é o resultado de um processo histórico de interação entre diferentes culturas e etnias, refletindo a diversidade e complexidade da sociedade brasileira” (Santos, 2009, p. 142).

Santos destaca que a identidade brasileira é complexa e multifacetada é moldada por um rico panorama e pela interação contínua entre diversas culturas e etnias, e a educação tem um papel crucial em refletir e reforçar essa diversidade. A construção dessa identidade é um processo contínuo que deve incorporar a diversidade étnica e cultural do país.

“A construção da identidade brasileira foi profundamente influenciada pela escravidão e pelas relações raciais, que continuam a impactar a sociedade contemporânea” (Schwarcz, 2003, p. 19).

Lilia Schwarcz é uma historiadora e professora conhecida por suas pesquisas sobre a formação da identidade nacional brasileira, com um foco particular nas questões de raça e escravidão. Seu trabalho explora como a identidade brasileira foi moldada ao longo dos séculos, enfatizando a influência da escravidão e das relações raciais na construção da nação. Schwarcz investiga o impacto da escravidão na sociedade brasileira, examinando como a herança desse período ainda afeta as relações sociais e raciais no Brasil contemporâneo. A autora analisa como a identidade nacional brasileira foi construída, levando em conta as interações e contribuições dos diferentes grupos étnicos e sociais, especialmente os afro-brasileiros

1.1 Identidade brasileira

A identidade brasileira é um fenômeno complexo que resulta da interseção de diversas influências culturais, históricas e sociais. A política de promoção da igualdade racial nas escolas é um aspecto crucial para a formação de uma identidade nacional inclusiva e equitativa. Este artigo pretende examinar como as políticas públicas educacionais têm abordado questões de igualdade racial e como essas políticas influenciam a formação da identidade dos estudantes.

A formação da identidade brasileira é profundamente marcada pela diversidade cultural e racial, uma característica que se manifesta em vários aspectos da sociedade. O Brasil, sendo um país formado por uma miscelânea de etnias e culturas, possui uma identidade multifacetada que reflete essa diversidade.

1.1.1. Diversidade Cultural e Racial na Formação da Identidade Brasileira

A identidade nacional brasileira é moldada pela confluência de diversas culturas e origens étnicas. Gilberto Freyre, um dos mais renomados sociólogos brasileiros, argumenta que "a identidade brasileira é o resultado da miscigenação entre portugueses, africanos e indígenas" (Freyre, 1933). Esse processo de miscigenação resultou em um rico mosaico cultural, que é um componente essencial da identidade nacional.

A diversidade racial e cultural é um dos pilares sobre os quais se constrói a identidade nacional brasileira. Segundo Lilia Schwarcz e Heloisa Starling, em seu livro "Brasil: Uma Biografia" (2015), afirmam que "a história do Brasil é marcada por uma mistura complexa de culturas e etnias, que é refletida nas práticas culturais, na língua, e nas tradições do país".

1.1.2. Políticas de Promoção da Igualdade Racial nas Escolas

As políticas de promoção da igualdade racial nas escolas são cruciais para consolidar uma identidade nacional inclusiva e combater a discriminação. Essas políticas visam garantir que a diversidade cultural e racial seja reconhecida e valorizada no ambiente educacional.

Paulo Freire, renomado educador e filósofo brasileiro, enfatiza a importância da educação na promoção da igualdade e da inclusão. Ele afirma: "A educação dever ser um ato de liberdade, permitindo que todos os indivíduos reconheçam e respeitem suas diferenças" (Freire, 1996).

As políticas educacionais que promovem a igualdade racial são, portanto, fundamentais para criar um ambiente escolar que valorize a diversidade e combata preconceitos.

1.1.3. Implementação e Engajamento

A eficácia dessas políticas depende de uma implementação adequada e do engajamento contínuo de todos os envolvidos. É essencial que professores, gestores escolares e a comunidade estejam comprometidos com a promoção da igualdade racial. Como destaca a pesquisa de Silva e Almeida (2018), "a implementação eficaz das políticas de igualdade racial nas escolas exige um comprometimento ativo e contínuo de todos os membros da comunidade escolar".

A inclusão de perspectivas diversas no currículo e a formação de professores

são passos importantes para garantir que as políticas sejam eficazes. A educação antirracista deve ser uma prioridade, integrando o ensino da história e cultura de diferentes grupos étnicos e promovendo um ambiente onde todos se sintam respeitados e representados.

2. FORMAÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA

A identidade nacional brasileira é caracterizada por uma diversidade cultural que é o reflexo da mistura de povos indígenas, africanos e europeus. Segundo Silva (2013), a construção da identidade brasileira envolve um processo de hibridização cultural, onde elementos de diferentes culturas são integrados para formar uma nova identidade nacional. A história da escravidão e a contribuição das populações afro-brasileiras desempenham um papel fundamental nesse processo.

A identidade nacional brasileira é um exemplo notável de como a diversidade étnica pode moldar uma nação, resultando em um mosaico cultural único que reflete a mistura de povos indígenas, africanos e europeus. Este processo de construção da identidade é amplamente caracterizado pela hibridização cultural, onde elementos distintos de várias tradições e culturas se integram para formar uma identidade nacional coesa e rica.

2.1. Hibridização Cultural:

Segundo Silva (2013), a identidade brasileira é fruto de um processo contínuo de hibridização cultural, onde as interações entre diferentes grupos étnicos e culturais criam uma nova expressão cultural nacional. A integração dos elementos indígenas, africanos e europeus é um processo dinâmico que resulta na formação de uma identidade cultural única. Silva argumenta que a cultura brasileira não é uma mera soma de influências externas, mas sim uma síntese criativa que reflete a complexidade e a riqueza das interações históricas entre esses grupos.

2.2. Contribuição das Populações Afro-Brasileiras:

A história da escravidão e a contribuição das populações afro-brasileiras são fundamentais para a construção da identidade nacional brasileira. Kabengele Munanga (1998) enfatiza que a influência africana na cultura brasileira é profunda e abrangente, manifestando-se na música, dança, religião e culinária, entre outros aspectos. O autor argumenta que a diáspora africana, embora marcada por uma história de opressão, também trouxe contribuições significativas que contribuíram com a cultura brasileira contemporânea. A presença africana ajudou a definir o caráter vibrante e diversificado da identidade nacional.

A influência da história da escravidão e da contribuição das populações afro-brasileiras na construção da identidade nacional brasileira, com base nas ideias de Kabengele Munanga podem ser mais bem descritas e detalhadas:

- A história da escravidão e a contribuição das populações afro-brasileiras desempenham um papel crucial na formação da identidade nacional brasileira, refletindo uma complexa e profunda influência africana na cultura do país. Kabengele Munanga, em sua obra supracitada oferece uma análise detalhada sobre como a presença africana, apesar de marcada por uma história de opressão e exploração, contribuiu de maneira significativa para moldar a cultura brasileira contemporânea.
- Munanga destaca que a influência africana na cultura brasileira é vasta e abrangente, manifestando-se em várias esferas da vida cotidiana. A música, por exemplo, é um dos aspectos mais evidentes dessa influência. Gêneros musicais como o samba e o axé, que são centrais na cultura popular brasileira, têm raízes profundas na tradição musical africana. O ritmo, os instrumentos e as formas de expressão presentes nessas manifestações musicais refletem a herança africana e são parte essencial do patrimônio cultural brasileiro.
- A dança também é um campo onde a influência africana é marcante. Danças como o samba, o frevo e a capoeira têm origens africanas e são praticadas em todo o Brasil, refletindo a vitalidade e a criatividade das tradições culturais afro-brasileiras. Essas danças não apenas preservam aspectos da herança africana, mas também se fundem com outras tradições culturais para criar novas formas de expressão artística que são distintivamente brasileiras.
- No campo religioso, as religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, representam uma expressão importante da influência africana. Essas religiões incorporam elementos das tradições africanas e as combinam com aspectos do catolicismo e do espiritismo, criando uma riqueza espiritual que reflete a diversidade e o sincretismo presentes na cultura brasileira. A espiritualidade e os rituais associados a essas religiões desempenham um papel vital na manutenção e celebração das tradições afro-brasileiras.
- A culinária é outro domínio onde a influência africana é profunda e visível. Pratos típicos brasileiros, como a feijoada, têm suas origens na culinária africana e foram adaptados ao longo do tempo para se tornarem parte integrante da gastronomia nacional. Os ingredientes e técnicas culinárias trazidos pelos africanos escravizados contribuíram para a diversidade e riqueza da cozinha brasileira.
- Munanga argumenta que, apesar da diáspora africana ter sido marcada por uma história de sofrimento e exploração, a contribuição cultural das populações afro-brasileiras foi fundamental para a formação do caráter vibrante e diversificado da identidade nacional brasileira. A resistência e a resiliência das comunidades afro-brasileiras, bem como suas contribuições culturais, ajudaram a moldar a identidade nacional do Brasil, oferecendo uma riqueza cultural que é celebrada e reconhecida na sociedade contemporânea.
- A construção da identidade nacional brasileira não pode ser compreendida sem reconhecer o impacto profundo da presença africana. A integração de

elementos africanos na cultura brasileira não apenas enriqueceu o patrimônio cultural do país, mas também desafiou e redefiniu as concepções de identidade nacional, tornando a diversidade e a inclusão elementos centrais da experiência brasileira. Munanga nos lembra que a história da escravidão e a contribuição afro-brasileira são fundamentais para entender a complexidade e a riqueza da identidade nacional do Brasil, sublinhando a importância de uma abordagem inclusiva e reconhecedora da pluralidade cultural na construção da identidade nacional.

2.3. Influência dos Povos Indígenas:

Darcy Ribeiro (1995) destaca a importância das culturas indígenas na formação da identidade brasileira. Ribeiro argumenta que os povos indígenas não apenas influenciaram a cultura material e simbólica do Brasil, mas também contribuíram para a formação de uma visão única de identidade nacional através da preservação e adaptação de suas tradições culturais

Portanto, a identidade nacional brasileira é um resultado da interação e integração de múltiplas culturas, refletindo um processo contínuo de hibridização que incorpora as contribuições e experiências de diversos grupos étnicos. A história da escravidão e a riqueza cultural das populações afro-brasileiras, junto com a influência dos povos indígenas, são componentes essenciais dessa identidade nacional complexa e multifacetada.

2.4. Políticas de Promoção à Igualdade Racial

A Constituição Brasileira de 1988 marcou um avanço significativo na luta por igualdade racial, estabelecendo a igualdade de direitos e a proibição de discriminação racial segundo afirma Oliveira (2004). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26-A, introduziu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas (Brasil, 1996).

A Constituição Federal de 1988 é um documento extenso, mas o artigo relevante para a questão da igualdade racial é o Art. 5º, que garante igualdade de direitos e proíbe discriminação:

"Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade." (Art. 5º, CF, 1988)

O artigo 26-A da LDB estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

"Os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, deverão incluir, em seus currículos, a história e a cultura afro-brasileira e africana." (Art. 26-A, LDB nº 9394, 1996)

A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNIR), criada em 2003, é um exemplo de esforço para implementar práticas educacionais inclusivas. Segundo Gomes e Silva (2011), essa política visa não apenas a inclusão de

conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar, mas também a promoção de um ambiente escolar que respeite e valorize a diversidade. A PNIR não é uma lei específica, mas um conjunto de diretrizes e ações definidas em documentos e planos do governo. A primeira versão da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial foi formalizada pelo Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Este decreto estabelece a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e define objetivos e estratégias para promover a igualdade racial.

2.5. Impacto das Políticas na Formação da Identidade

A implementação das políticas de igualdade racial nas escolas tem mostrado efeitos positivos na formação da identidade dos alunos. Estudos mostram que a inclusão de temas relacionados à cultura e história afro-brasileira no currículo escolar contribui para uma maior valorização da diversidade e reduz preconceitos (Souza, 2018). Por exemplo, a inserção de autores e obras afro-brasileiras nos currículos literários promove um maior reconhecimento e valorização da contribuição dos afro-brasileiros para a cultura nacional.

A inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar no Brasil tem sido um tema de crescente importância e discussão, especialmente no contexto das políticas públicas voltadas para a igualdade racial e a promoção da diversidade. A Constituição Brasileira de 1988 representou um marco significativo ao estabelecer a igualdade de direitos e a proibição de discriminação racial, criando uma base legal para o avanço em questões de igualdade racial (Oliveira, 2004). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a introdução do artigo 26-A em 1996, obrigou a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, promovendo um reconhecimento oficial da importância desses conteúdos para a formação dos estudantes.

A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNIR), lançada em 2003, destaca-se como um esforço sistemático para implementar práticas educacionais inclusivas e promover um ambiente escolar que valorize a diversidade cultural. De acordo com Gomes e Silva (2011), a PNIR não apenas busca a integração de conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar, mas também o fomento a um ambiente de respeito e valorização das diferenças. Esta política é uma tentativa de enfrentar e diminuir preconceitos raciais e promover a autoestima dos alunos, criando um ambiente mais inclusivo e equitativo.

Embora a introdução dessas políticas tenha sido um avanço importante, a eficácia na redução de ações preconceituosas e na elevação da autoestima dos educandos ainda depende de sua implementação efetiva e da formação contínua dos educadores. Estudos e experiências locais têm mostrado que, enquanto a inclusão dos conteúdos afro-brasileiros contribui para uma maior

valorização da diversidade e para a correção de distorções históricas, desafios persistem na sua aplicação prática e no enfrentamento do racismo estrutural nas escolas (Gomes & Silva, 2011). Portanto, a contínua avaliação e aprimoramento das políticas educacionais são essenciais para garantir que os objetivos de inclusão e igualdade racial sejam plenamente alcançados.

2.6. Desafios e Perspectivas

Apesar dos avanços, a implementação efetiva das políticas de igualdade racial enfrenta desafios significativos. A falta de formação adequada para professores e a resistência a mudanças curriculares são obstáculos frequentes (Silva, 2017). Além disso, a desigualdade racial ainda persiste em vários aspectos do sistema educacional, exigindo esforços contínuos para garantir a equidade. Para abordar essas questões, diversos pensadores e estudiosos propõem soluções fundamentadas:

2.6.1. Formação Continuada de Educadores:

Freire (1996) enfatiza a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional para os educadores, argumentando que uma abordagem crítica e reflexiva é essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas. Investir em programas de formação que abordem a diversidade cultural e racial pode capacitar os professores a integrar eficazmente os conteúdos afro-brasileiros e a enfrentar preconceitos.

2.6.2. Revisão Curricular e Inclusão de Perspectivas Diversas:

Souza (2015) sugere a necessidade de uma revisão curricular que integre perspectivas históricas e culturais diversificadas de maneira mais profunda e significativa. Incorporar a história e a cultura afro-brasileira de forma transversal e não apenas como um tópico isolado pode ajudar a construir uma compreensão mais completa e inclusiva do patrimônio cultural.

2.6.3. Envolvimento da Comunidade e dos Pais:

Gonçalves (2019) defende que o envolvimento ativo da comunidade e dos pais é crucial para apoiar e reforçar a inclusão dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. A colaboração entre escolas, famílias e organizações comunitárias pode criar um ambiente mais favorável para a aceitação e valorização da diversidade.

2.6.4. Avaliação e Monitoramento das Políticas:

Santos (2018) argumenta que é essencial realizar avaliações e

monitoramentos regulares das políticas de inclusão para identificar lacunas e desafios na implementação. Estudos de caso e pesquisas contínuas podem fornecer dados importantes para ajustar as estratégias e garantir que os objetivos de igualdade racial sejam atingidos.

2.6.5. Criação de Espaços de Diálogo e Reflexão

Mendes (2020) propõe a criação de espaços de diálogo e reflexão nas escolas para discutir questões relacionadas à diversidade racial e cultural. Esses espaços podem ajudar a enfrentar resistências, promover a conscientização e fomentar um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Estas soluções, quando aplicadas de forma integrada e contínua, podem contribuir significativamente para superar os desafios enfrentados na implementação das políticas de igualdade racial e promover um sistema educacional mais equitativo e inclusivo.

A formação da identidade brasileira é intrinsecamente ligada à diversidade cultural e racial do país. As políticas de promoção da igualdade racial nas escolas são essenciais para construir uma identidade nacional inclusiva e para combater a discriminação. A eficácia dessas políticas depende de sua implementação adequada e do engajamento contínuo de todos os atores educacionais.

3. RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE NACIONAL E INCLUSÃO RACIAL

A relação entre identidade nacional e inclusão racial é complexa e multifacetada. A identidade nacional é frequentemente moldada por fatores históricos, culturais e políticos, e a inclusão racial desempenha um papel crucial na forma como essa identidade é construída e vivida. A identidade nacional é, muitas vezes, baseada em narrativas que celebram certos grupos e marginalizam outros. Quando a história nacional enfatiza a contribuição de um grupo racial específico, isso pode reforçar um senso de pertencimento para esses grupos, enquanto outros podem se sentir excluídos. Uma identidade nacional inclusiva, por outro lado, reconhece e celebra a diversidade racial e cultural, refletindo uma gama mais ampla de experiências e perspectivas.

A inclusão racial envolve diversas práticas e políticas. Políticas públicas como ações afirmativas e cotas em instituições educacionais são fundamentais para garantir oportunidades iguais para todos os grupos raciais e promover a diversidade. Além disso, o reconhecimento dos direitos e das contribuições dos grupos historicamente marginalizados é crucial. A inclusão racial não se limita apenas a oportunidades econômicas, mas também inclui apoio cultural e a eliminação da discriminação sistêmica.

A forma como a identidade nacional é moldada impacta a coesão social. Identidades nacionais que excluem certos grupos raciais podem levar a tensões e divisões, enquanto identidades que abraçam a diversidade racial

promovem uma maior coesão social e um senso de pertencimento entre todos os cidadãos. Para que a inclusão racial seja efetiva, é essencial que todos os grupos se sintam parte integrante da nação. Isso significa que a identidade nacional deve ser inclusiva e refletir a pluralidade racial da sociedade.

O processo de construir uma identidade nacional inclusiva apresenta desafios e oportunidades. Desafios incluem preconceito institucional, desigualdades econômicas e resistências culturais. No entanto, promover uma identidade nacional que valorize e inclua todos os grupos raciais pode criar uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos os cidadãos têm a chance de contribuir e prosperar. Em resumo, a identidade nacional e a inclusão racial estão profundamente interligadas, e uma identidade nacional que é inclusiva pode fortalecer a coesão social e promover uma sociedade mais equitativa.

A construção da identidade nacional brasileira é intrinsecamente ligada às estratégias de inclusão e equidade racial nas escolas. A educação tem o poder de moldar a percepção dos alunos sobre a identidade nacional, reforçando ou desafiando preconceitos e estereótipos.

“As escolas desempenham um papel fundamental na construção da identidade nacional ao promover uma educação que seja inclusiva e representativa da diversidade racial e cultural do país” (Gómez, 2018, p. 102).

4. IMPACTOS DAS ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

As estratégias de inclusão e equidade racial impactam diretamente as práticas educacionais, influenciando como o currículo é estruturado e como os alunos se veem e interagem.

“A implementação de políticas de inclusão racial nas escolas exige a adaptação dos métodos de ensino para garantir que todas as vozes e histórias sejam representadas e respeitadas” (Cavalcanti, 2017, p. 59).

Cavalcanti aponta que para promover uma verdadeira inclusão racial, os métodos de ensino devem ser adaptados para refletir a diversidade e garantir que todas as perspectivas sejam incluídas no currículo.

A relação entre a construção da identidade nacional e as estratégias de inclusão e equidade racial nas escolas brasileiras é essencial para a formação de uma sociedade mais justa e coesa. As escolas desempenham um papel crucial ao integrar a diversidade racial e cultural no currículo e nas práticas pedagógicas, ajudando a moldar uma identidade nacional que reflete a complexidade e a riqueza do Brasil. As referências citadas destacam como a educação pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e reforçar uma identidade nacional inclusiva e representativa.

4.1. Formação da Identidade Brasileira

A formação da identidade brasileira é um processo complexo que envolve a compreensão das múltiplas influências culturais e históricas que moldam o país. Nas escolas, esse processo é fundamental para ajudar os alunos a se reconhecerem como parte de uma nação diversificada e rica em heranças culturais.

“A construção da identidade nacional brasileira nas escolas deve refletir a diversidade étnica e cultural do país, promovendo uma compreensão mais profunda e inclusiva da identidade nacional” (Santos, 2009, p. 142).

Santos discute como a educação deve incorporar diferentes aspectos da identidade brasileira, ajudando os alunos a entenderem e valorizarem a diversidade cultural do país.

4.1.1. Impacto no Contexto Atual

a) Cidadania e Coesão Social: A promoção de uma identidade nacional inclusiva e diversificada contribui para a formação de uma cidadania mais coesa, onde os alunos reconhecem e respeitam as diferentes contribuições culturais e históricas para a identidade nacional.

b) Autoconhecimento e Orgulho Cultural: Ensinar sobre as diversas influências na formação da identidade brasileira permite que os alunos desenvolvam um senso de pertencimento e orgulho pela riqueza cultural do país.

4.1.2. Políticas de Promoção à Igualdade Racial

As políticas de promoção à igualdade racial nas escolas visam combater a discriminação e garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais, independentemente de sua raça ou etnia.

“As políticas de promoção da igualdade racial são essenciais para corrigir injustiças históricas e garantir que a diversidade racial seja refletida de maneira justa no ambiente escolar” (Munanga, 1998, p. 81).

Munanga enfatiza a importância das políticas de igualdade racial para garantir uma representação justa e equitativa de todas as etnias no sistema educacional.

4.1.3. Impacto no Contexto Atual

a) Inclusão e Equidade: A implementação dessas políticas ajuda a criar um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo, onde todos os alunos, independentemente de sua raça, têm acesso a recursos e oportunidades

iguais.

b) Redução do Racismo e Preconceito: Com a promoção de uma educação antirracista e a inclusão de conteúdos que abordem as questões raciais, as escolas contribuem para a redução do racismo e preconceito entre os jovens.

5. A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O PROBLEMA ESTRUTURAL

O ****Racismo estrutural**** refere-se à forma como o racismo está embutido nas estruturas e instituições da sociedade, moldando as oportunidades e experiências das pessoas com base em sua raça. Esse conceito vai além das atitudes e preconceitos individuais, focando nas maneiras como as políticas, práticas e normas institucionais perpetuam desigualdades raciais. Kendi define e explora o conceito de racismo estrutural e oferece uma análise sobre como o racismo é integrado nas políticas e práticas institucionais.

“O racismo é um sistema de opressão estruturado que influencia as instituições e molda as desigualdades de oportunidades e resultados” (Kendi, 2019, p. 45).

5.1. Exemplos de Racismo Estrutural:

- **Educação:** As disparidades educacionais, como a diferença no acesso a recursos e oportunidades, muitas vezes refletem e perpetuam desigualdades raciais.
- **Saúde:** A desigualdade no acesso a cuidados de saúde e nos resultados de saúde também é um reflexo das estruturas racistas.
- **Emprego:** A discriminação racial nas oportunidades de emprego e no avanço profissional demonstra como o racismo estrutural opera no mercado de trabalho.

Para enfrentar o racismo como um problema estrutural, a educação antirracista deve abordar tanto as práticas pedagógicas quanto as políticas institucionais. Aqui estão algumas abordagens para promover uma educação antirracista:

5.2. Transformação do Currículo

Revisar e diversificar o currículo escolar para incluir perspectivas e histórias de diferentes grupos étnicos e culturais. Isso não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também promove uma compreensão mais ampla e justa da história e da sociedade. Duncan-Andrade explora como a inclusão de perspectivas raciais e culturais no currículo pode transformar a educação e combater as desigualdades.

“A inclusão de histórias e perspectivas diversas no currículo é essencial para criar uma educação que reconheça e desafie o racismo estrutural” (Duncan-Andrade, 2007, p. 35).

5.3. Formação e Desenvolvimento Profissional

Oferecer treinamento contínuo para educadores sobre questões de raça e racismo, bem como estratégias para criar ambientes de aprendizado inclusivos e antirracistas. Ladson-Billings defende a pedagogia culturalmente relevante como uma forma de educar professores para enfrentar o racismo e promover a inclusão.

“A formação contínua em pedagogia culturalmente relevante é crucial para preparar educadores para enfrentar e dismantlar o racismo estrutural nas escolas” (Ladson-Billings, 1995, p. 160).

5.4. Políticas e Práticas Institucionais

Revisar e reformar as políticas escolares e práticas administrativas para garantir que sejam equitativas e inclusivas, abordando explicitamente as disparidades raciais.

Crenshaw explora como a interseccionalidade pode ser usada para informar políticas que abordem as desigualdades estruturais e institucionais.

“Para enfrentar o racismo estrutural, as políticas e práticas institucionais devem ser reformadas para reconhecer e abordar a interseccionalidade das opressões” (Crenshaw, 1989, p. 139).

5.5. Envolvimento da Comunidade e Liderança

Envolver a comunidade escolar, incluindo pais, alunos e líderes comunitários, no desenvolvimento e na implementação de estratégias antirracistas. A colaboração e o engajamento são essenciais para garantir que as mudanças sejam eficazes e sustentáveis.

Freire destaca a importância do diálogo e da participação ativa da comunidade na educação como forma de promover a justiça social e a equidade.

“A participação ativa da comunidade na educação é fundamental para a construção de um ambiente que promova a justiça e enfrente as desigualdades estruturais” (Freire, 1996, p. 74).

Promover uma educação antirracista requer um entendimento profundo do racismo como um problema estrutural que permeia todas as áreas da sociedade. A transformação do currículo, a formação contínua dos educadores, a reforma das políticas institucionais e o envolvimento da comunidade são todos aspectos cruciais para enfrentar e dismantlar o racismo estrutural nas escolas. Somente abordando essas questões de maneira integrada e sistemática é possível criar um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo e equitativo.

A identidade brasileira é, portanto, um reflexo de sua rica diversidade cultural e

racial. Políticas educacionais que promovem a igualdade racial são essenciais para consolidar uma identidade nacional inclusiva e para combater a discriminação. A implementação dessas políticas requer um esforço conjunto de todos os atores educacionais para garantir que a diversidade seja verdadeiramente reconhecida e celebrada no ambiente escolar.

Por fim, a análise da formação da identidade brasileira em educacionais às políticas públicas de promoção da igualdade racial nas escolas revela uma interconexão significativa entre a construção da identidade nacional e as estratégias de inclusão e equidade racial. A implementação eficaz das políticas de igualdade racial nas escolas é crucial para garantir que a diversidade cultural e étnica do Brasil seja refletida na formação da identidade dos alunos, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

6. ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO E EQUIDADE RACIAL NAS ESCOLAS

“A implementação de políticas de igualdade racial nas escolas é essencial para garantir que a diversidade racial seja refletida de maneira justa, contribuindo para a construção de uma identidade nacional mais inclusiva” (Munanga, 1998, p. 81).

Munanga argumenta que a inclusão de políticas de igualdade racial nas escolas ajuda a refletir e reforçar a diversidade racial na identidade nacional, contribuindo para uma sociedade mais justa.

“Estratégias de inclusão racial e diversidade nas escolas devem se concentrar em práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a identidade racial dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo” (Silva, 2015, p. 56).

As estratégias de inclusão e equidade racial nas escolas brasileiras visam garantir que todos os alunos, independentemente de sua raça ou etnia, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e possam se sentir representados e respeitados.

Estratégias de inclusão e equidade racial nas escolas são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso a um ambiente de aprendizado justo e acolhedor. Essas estratégias incluem a implementação de currículos que reflitam a diversidade racial e cultural dos alunos, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da história e das contribuições de diferentes grupos. Além disso, é essencial oferecer treinamento contínuo para educadores sobre práticas pedagógicas culturalmente sensíveis e antirracismo, bem como estabelecer políticas claras para combater o preconceito e a discriminação dentro das instituições. A criação de programas de mentoria e apoio específico para alunos de grupos marginalizados pode também ajudar a nivelar o campo de jogo, garantindo que todos os estudantes tenham as ferramentas e o suporte necessários para alcançar seu potencial pleno. Ao adotar essas estratégias, as escolas podem promover um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo, preparando todos os alunos para uma sociedade diversificada e plural.

7. AMBIENTE EDUCACIONAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O ambiente educacional e as práticas pedagógicas são profundamente afetados pela formação da identidade nacional e pelas políticas de igualdade racial. As escolas devem adotar métodos que promovam a inclusão e a diversidade.

“As práticas pedagógicas devem ser ajustadas para refletir e apoiar a diversidade racial e cultural dos alunos, criando um ambiente onde todos possam se sentir valorizados e incluídos” (Silva, 2015, p. 56).

Silva aborda a necessidade de práticas pedagógicas que apoiem a diversidade e promovam a inclusão, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

7.1. Impacto no Contexto Atual

a) Ambiente Inclusivo: Adotar práticas pedagógicas que refletem a diversidade racial e cultural ajuda a criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

b) Desenvolvimento de Competências Sociais: A educação para a diversidade e igualdade racial prepara os alunos para interagir de maneira respeitosa e empática em uma sociedade multicultural.

A formação da identidade brasileira e as políticas de promoção à igualdade racial têm um impacto profundo no contexto atual. Elas influenciam a forma como os alunos se percebem e interagem uns com os outros, promovem a inclusão e a equidade no ambiente escolar, e ajudam a construir uma sociedade mais justa e coesa. As referências citadas destacam a importância desses fatores para a educação e o desenvolvimento social, evidenciando como a escola pode desempenhar um papel crucial na promoção de uma identidade nacional inclusiva e na implementação de políticas de igualdade racial.

8. CARACTERÍSTICAS DE UMA ESCOLA ANTIRRACISTA

8.1. Currículo Inclusivo

O currículo é projetado para refletir a diversidade racial e cultural dos alunos, incluindo representações justas e precisas de diferentes grupos étnicos e culturais.

“Um currículo inclusivo deve abordar a diversidade racial e cultural, promovendo uma compreensão abrangente e justa das diferentes identidades e experiências” (Gómez, 2018, p. 102).

8.2. Práticas Pedagógicas Antirracistas

Metodologias de ensino são adaptadas para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso, desafiando preconceitos e estereótipos.

“Práticas pedagógicas antirracistas envolvem a promoção de um ambiente educacional que desafia preconceitos e promove a inclusão, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados” (Silva, 2015, p. 56).

8.3. Formação e Desenvolvimento de Professores

Educadores são treinados para reconhecer e combater o racismo, aprender sobre a importância da inclusão e adotar estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade.

“A formação contínua de professores é crucial para que eles possam identificar e superar práticas discriminatórias e promover um ambiente educacional mais inclusivo” (Pereira, 2016, p. 77).

8.4. Ambiente Escolar Inclusivo

A escola cria um ambiente onde todos os alunos se sentem seguros e respeitados, com políticas que proíbem qualquer forma de discriminação ou racismo.

“Um ambiente escolar inclusivo é essencial para garantir que todos os alunos possam se desenvolver plenamente sem enfrentar discriminação ou exclusão” (Cavalcanti, 2017, p. 59).

8.5. Participação da Comunidade

A escola envolve pais, alunos e membros da comunidade na promoção da equidade racial e na criação de uma cultura escolar inclusiva.

“A participação ativa da comunidade escolar é fundamental para o sucesso de iniciativas antirracistas, garantindo que todos os stakeholders estejam engajados na promoção da igualdade” (Santos, 2020, p. 85).

8.6. Impactos de uma Escola Antirracista

a) Redução de Preconceito: Promove um ambiente educacional que reduz preconceitos e estereótipos raciais, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

b) Melhora no Desempenho Acadêmico: Um ambiente inclusivo e respeitoso pode melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, promovendo a equidade no acesso às oportunidades educacionais.

c) Desenvolvimento de Competências Sociais: Os alunos desenvolvem habilidades para interagir de maneira respeitosa e empática em uma sociedade multicultural.

Uma escola antirracista vai além da simples implementação de políticas inclusivas; ela envolve um compromisso profundo com a promoção da equidade racial em todos os aspectos da vida escolar. Referências e citações destacam a importância de práticas pedagógicas inclusivas, formação de professores, e um ambiente escolar que valoriza a diversidade e combate o racismo.

9. DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

O Dia da Consciência Negra, celebrado no Brasil em 20 de novembro, tem um impacto significativo tanto positivo quanto negativo. Este dia é dedicado à reflexão sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, bem como à luta contra o racismo e a desigualdade racial. A seguir, exploramos os impactos positivos e negativos dessa data.

O Dia da Consciência Negra tem um impacto significativo na promoção da valorização cultural, na conscientização sobre racismo e na criação de políticas públicas para a igualdade racial. No entanto, também apresenta desafios, como a superficialidade das comemorações, a coesificação da identidade negra, a desconexão com práticas educacionais e a possível comercialização do evento. É essencial que as celebrações sejam acompanhadas por ações concretas e contínuas que abordem as questões estruturais e promovam a verdadeira inclusão e justiça racial.

9.1. Impactos Positivos

O Dia da Consciência Negra tem um impacto positivo significativo ao celebrar e reconhecer a riqueza cultural e as contribuições da população negra, promovendo uma maior consciência e compromisso com a equidade racial na sociedade.

9.1.1 Promoção da História e Cultura Afro-Brasileira

O Dia da Consciência Negra contribui para a valorização e o reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos afro-brasileiros para a sociedade.

“A celebração do Dia da Consciência Negra é uma oportunidade para ressaltar a importância da influência africana na formação da identidade nacional brasileira” (Munanga, 1998, p. 90).

Impacto: Estimula a educação e o conhecimento sobre a rica herança africana, promovendo o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira.

9.1.2. Conscientização sobre o Racismo

Este dia serve para aumentar a conscientização sobre a persistência do racismo e as desigualdades enfrentadas pela população negra.

“A data é crucial para a promoção de discussões sobre racismo e desigualdade, ajudando a sociedade a reconhecer e enfrentar esses problemas” (Silva, 2015, p. 63).

Impacto: Incentiva debates e ações contra o racismo e promove a inclusão e justiça social.

9.1.3. Fortalecimento da Identidade e Orgulho

Celebrações e eventos relacionados ao Dia da Consciência Negra fortalecem o orgulho racial e a identidade entre os afro-brasileiros.

“O fortalecimento da identidade racial através da celebração de datas como o Dia da Consciência Negra promove um sentimento de orgulho e pertencimento entre as comunidades afro-brasileiras” (Gómez, 2018, p. 108).

Impacto: Aumenta o senso de pertencimento e autoestima dentro das comunidades negras.

9.1.4. Fomento a Políticas Públicas

O Dia da Consciência Negra pode pressionar governos e instituições a implementarem políticas públicas voltadas para a igualdade racial.

“A data também atua como um catalisador para a formulação e a revisão de políticas públicas que visam a promoção da igualdade racial e a redução das disparidades” (Pereira, 2016, p. 82).

Impacto: Promove a discussão e a implementação de políticas que buscam a equidade racial e social.

9.2. Impactos Negativos

O Dia da Consciência Negra pode enfrentar impactos negativos quando é reduzido a uma mera comemoração simbólica, sem promover ações concretas para enfrentar as desigualdades raciais e fomentar mudanças estruturais na sociedade."

9.2.1. Comemorações Superficiais

Em alguns casos, as comemorações podem se limitar a eventos superficiais que não promovem mudanças reais ou profundas nas práticas institucionais.

“Há o risco de que as celebrações do Dia da Consciência Negra se tornem eventos superficiais que não abordam as questões estruturais do racismo e da desigualdade” (Santos, 2020, p. 92).

Impacto: Pode resultar em ações simbólicas que não contribuem para mudanças substanciais na sociedade.

9.2.2. Risco de Coesificação da Identidade Negra

A celebração pode inadvertidamente reforçar estereótipos ou criar uma visão homogênea da identidade negra, ignorando a diversidade dentro das comunidades afro-brasileiras.

“A abordagem homogênea da identidade negra durante o Dia da Consciência Negra pode levar à coesificação das experiências e identidades dentro das comunidades afro-brasileiras” (Brah, 1996, p. 58).

Impacto: Pode promover uma visão simplista e unidimensional da diversidade negra.

9.2.3. Desconexão com a Realidade das Políticas Educacionais

O foco no dia específico pode não se refletir nas práticas educacionais diárias e na inclusão de temas de diversidade racial ao longo do ano.

“A falta de integração dos temas abordados no Dia da Consciência Negra com o currículo escolar pode resultar em uma abordagem desconectada da educação cotidiana” (Cavalcanti, 2017, p. 65).

Impacto; Falta de continuidade e integração dos princípios de inclusão racial nas práticas educacionais regulares.

9.2.4. Possível Comercialização do Evento

O Dia da Consciência Negra pode ser explorado comercialmente, o que pode desvirtuar o propósito original de conscientização e combate ao racismo.

“A comercialização das celebrações pode desviar a atenção do verdadeiro propósito do Dia da Consciência Negra e reduzir seu impacto social” (Gilroy, 2004, p. 123).

Impacto: Pode diluir a mensagem e os objetivos sociais da data, tornando-a mais uma oportunidade comercial do que um momento de reflexão e ação.

10. BRANQUITUDE

O conceito de **branquitude** e suas implicações na discussão sobre igualdade racial é um tema central no debate sobre discriminação e identidade racial. A branquitude refere-se ao privilégio associado à identidade branca, que muitas vezes é invisibilizado e naturalizado na sociedade. Em contraste, tudo o que não se alinha a esse padrão é frequentemente desumanizado ou estigmatizado. A seguir, discuto este tema, suas raízes, impactos e implicações sociais.

10.1. Conceito de Branquitude

Branquitude é um conceito desenvolvido na academia para descrever a forma como a identidade branca é privilegiada e normalizada na sociedade. Ele está associado a um conjunto de vantagens não explícitas que os indivíduos brancos desfrutam apenas por sua cor de pele. Esse conceito ajuda a compreender como o racismo estrutural funciona ao invisibilizar os benefícios que os brancos recebem, além de reforçar padrões normativos e estereótipos prejudiciais sobre aqueles que não se encaixam nesse padrão.

McIntosh explora a ideia de privilégio branco como um "pacote invisível" de benefícios e vantagens que os indivíduos brancos recebem, muitas vezes sem perceber.

“Os indivíduos brancos têm acesso a uma série de privilégios não reconhecidos que sustentam e reforçam a norma racial em uma sociedade dominada por brancos” (McIntosh, 1988, p. 1).

10.2. A Norma e a Desumanização do "Outro"

Sob a perspectiva da desumanização, a ideia de que o padrão normativo é representado por um "homem branco, classe média/alta" tem profundas implicações para a forma como os outros grupos são vistos e tratados. Este padrão de branquitude é muitas vezes colocado como o ideal, enquanto tudo o que está fora desse padrão é frequentemente rotulado de forma negativa e desumanizadora.

Aqueles que não se encaixam no padrão normativo da branquitude são frequentemente descritos em termos que os desumanizam ou os marginalizam, como "animalesco" ou "irracional". Essa desumanização contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos que afetam a maneira como as pessoas são tratadas.

Said discute como as culturas não ocidentais foram desumanizadas e estereotipadas pelo Ocidente, criando uma visão distorcida e negativa dos "outros".

“O Ocidente criou um estereótipo do Oriente como algo primitivo e irracional, o que serviu para justificar a dominação e a opressão” (Said, 1978, p. 5).

10.3. Impactos Sociais da Branquitude e da Norma Racial

a) Inequidade Social: A normalização da branquitude e a desumanização do não-branco têm impactos diretos nas oportunidades sociais e econômicas, criando barreiras para o acesso a recursos e direitos.

Educação e Representação: Na educação, a falta de representação e o estereótipo negativo sobre identidades não brancas contribuem para um ambiente onde esses alunos são sub-representados e frequentemente

estigmatizados.

Bell analisa como o racismo estrutural está enraizado nas instituições e práticas sociais, impactando negativamente as oportunidades e a percepção dos indivíduos não brancos.

“O racismo estrutural é uma parte permanente da sociedade, criando e reforçando barreiras que limitam as oportunidades dos indivíduos não brancos” (Bell, 1992, p. 7).

10.4. Desafiando a Branquitude e Promovendo a Igualdade

a) Educação Antirracista: A educação antirracista desempenha um papel crucial em desafiar as normas de branquitude e promover uma visão mais inclusiva da diversidade. Isso envolve a incorporação de histórias e perspectivas de diferentes grupos étnicos e culturais, bem como a criação de um ambiente que desafie e desmonte estereótipos prejudiciais.

Davis explora como as questões de raça e gênero intersectam e como o feminismo pode abordar essas questões para promover uma maior equidade.

“A luta por igualdade deve incluir uma análise das estruturas de poder que sustentam a branquitude e a marginalização dos grupos não brancos” (Davis, 1981, p. 12).

A branquitude, como conceito, ajuda a entender como o privilégio racial opera de maneira invisível e como isso afeta as normas sociais e a percepção dos grupos raciais. A desumanização e estigmatização dos que estão fora do padrão normativo de branquitude têm impactos profundos na sociedade, influenciando desde oportunidades econômicas até a educação e a representação cultural. Enfrentar e desafiar a branquitude é crucial para promover uma verdadeira igualdade racial, e isso requer um esforço contínuo em educação, políticas públicas e conscientização social.

Quando falamos sobre igualdade racial, um aspecto crucial que frequentemente surge é a **branquitude** e a construção do "padrão normativo" que a ela está associado. O conceito de branquitude é fundamental para entender como o padrão de "homem branco, classe média/alta" se torna a norma em muitas sociedades e como isso afeta a percepção e tratamento das pessoas que não se encaixam nesse padrão. Essa perspectiva pode desumanizar e marginalizar aqueles que estão fora desse padrão normativo.

10.5. Branquitude e a Construção da Norma

Branquitude refere-se ao privilégio e à vantagem que os indivíduos brancos possuem devido à sua cor de pele, muitas vezes sem perceberem. Essa vantagem é parte integrante da construção social da norma, que define o "ideal" como sendo branco, masculino e de classe média/alta. Este ideal é projetado e perpetuado por normas culturais, sociais e institucionais.

a). Construção da Norma Racial

A norma racial é um conceito que define o padrão aceitável ou desejável em uma sociedade. No contexto brasileiro e em muitos outros países ocidentais, o padrão normativo muitas vezes é representado por um homem branco, de classe média/alta. Esse ideal não apenas define o padrão de sucesso e dignidade, mas também estabelece um parâmetro para o que é considerado normal e aceitável.

Mills explora como as normas e contratos sociais têm sido estruturados para beneficiar a branquitude

“O contrato racial institucionaliza o padrão normativo que privilegia o branco e marginaliza outros grupos como desviantes ou inferiores” (Mills, 1997, p. 9).

b) Desumanização do "Outro"

Aquilo que não se enquadra no padrão normativo da branquitude é frequentemente desumanizado. Os indivíduos que não se encaixam no padrão de branquitude podem ser rotulados como "animalescos", "irracionais" ou "não dignos", refletindo uma visão negativa e estigmatizante. Esses estereótipos servem para justificar e perpetuar desigualdades e discriminações raciais.

Said analisa como o Ocidente desumanizou o Oriente através de estereótipos e representações negativas, estabelecendo um padrão de superioridade racial.

“O Oriente foi construído como o ‘outro’ exótico e inferior, refletindo uma visão desumanizadora que sustenta o privilégio ocidental” (Said, 1978, p. 12).

c) Impactos na Sociedade e na Igualdade Racial

A perpetuação da branquitude como norma tem diversos impactos negativos na sociedade:

•Discriminação e Exclusão:

Indivíduos que não se encaixam na norma racial enfrentam discriminação e exclusão, tanto social quanto institucional. Eles podem ser privados de oportunidades e direitos devido aos preconceitos enraizados na norma de branquitude.

Crenshaw explora como a interseccionalidade pode revelar as formas de discriminação que surgem quando diferentes formas de identidade e privilégio se cruzam.

“A marginalização e a exclusão enfrentadas por indivíduos fora da norma racial são intensificadas pela interseccionalidade, refletindo a complexidade das opressões” (Crenshaw, 1991, p. 1241).

•Segregação e Desigualdade:

A desumanização e a marginalização dos não-brancos perpetuam a segregação e a desigualdade socioeconômica, limitando o acesso a recursos e oportunidades.

Davis analisa como a discriminação racial e de gênero contribui para a desigualdade e como essas formas de opressão estão interligadas.

“A interseção da discriminação racial e de gênero perpetua a desigualdade e limita as oportunidades para aqueles que não se encaixam no padrão normativo” (Davis, 1981, p. 34).

10.6. Desafios e Caminhos para a Igualdade

a) Reconhecimento e Desconstrução da Branquitude:

É essencial reconhecer e desconstruir a branquitude para promover a igualdade racial. Isso envolve a conscientização sobre o privilégio racial e a promoção de políticas que desafiem as normas estabelecidas.

Leonardo explora como a educação pode desempenhar um papel crucial na desconstrução da branquitude e na promoção da equidade racial.

“Desconstruir a branquitude exige uma abordagem crítica e educativa que revele e questione as normas e privilégios associados”(Leonardo, 2009, p. 45).

A branquitude e o conceito de norma racial têm um impacto profundo sobre como a sociedade percebe e trata diferentes grupos étnicos. A norma de "homem branco, classe média/alta" não apenas define o padrão de sucesso e dignidade, mas também marginaliza e desumaniza aqueles que estão fora desse padrão. Enfrentar e desafiar a branquitude é essencial para promover uma verdadeira igualdade racial, e isso requer um compromisso contínuo com a conscientização, a educação e a mudança estrutural.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade nacional brasileira é um processo complexo e multifacetado, profundamente influenciado pela formação da identidade brasileira e pela relação intrínseca entre essa identidade e a inclusão racial. O país, marcado por uma história de desigualdades e exclusões, tem buscado, nas últimas décadas, estratégias para enfrentar e corrigir essas distorções através de práticas educacionais e políticas públicas.

As estratégias de inclusão racial, em particular, têm revelado impactos significativos nas práticas educacionais. A implementação da educação antirracista e a promoção de ambientes educacionais mais equitativos têm se mostrado fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa. A educação antirracista, ao abordar o problema estrutural da desigualdade racial e ao promover uma cultura de respeito e equidade, desafia as práticas pedagógicas tradicionais e incentiva um ambiente onde a diversidade é

celebrada e a inclusão é a norma.

No contexto das escolas, as características de uma instituição antirracista incluem a revisão crítica de currículos, a formação contínua dos educadores e a promoção de um ambiente onde todas as identidades são valorizadas e respeitadas. A realização de eventos como o Dia da Consciência Negra e a discussão sobre a branquitude são essenciais para a conscientização e a reflexão sobre a diversidade racial e as relações de poder na sociedade brasileira.

A integração dessas práticas e estratégias contribui não apenas para uma educação mais inclusiva e equitativa, mas também para uma identidade nacional mais coesa e representativa. Ao avançar na construção de uma identidade nacional que reflita a riqueza e a diversidade cultural do Brasil, é possível promover um ambiente onde a inclusão racial não é apenas uma meta, mas uma realidade vivida no cotidiano das escolas e da sociedade como um todo. Dessa forma, a educação desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça e a equidade racial, fortalecendo a identidade nacional e promovendo uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELL, Derrick A. **Faces at the Bottom of the Well: The Permanence of Racism.** BasicBooks, 1992.
- BRAH, A. **Cartographies of Diaspora: Contesting Identities.** Routledge, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003.
- BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial. Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010.
- CAVALCANTI, M. **Ensinar e Aprender no Mundo Digital: Desafios e Oportunidades para a Educação.**
- CRÉNSHAW, K. **Desconstruindo a Interseccionalidade de Raça e Sexo: Uma Crítica Feminista Negra à Doutrina Antidiscriminatória, Teoria Feminista e Políticas Antirracistas.** University of Chicago Legal Forum, 1989.
- CRÉNSHAW, K. **Mapeando as Margens: Interseccionalidade, Política de Identidade e Violência Contra Mulheres de Cor.** Stanford Law Review, 1991.
- DAVIS, A. Y. **Women, Race, & Class.** Random House, 1981.

- DUNCAN-ANDRADE, J. M. R. **O Papel da Raça e da Cultura na Educação: Novas Direções para a Teoria Crítica**. Educational Researcher, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1996.
- FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala: Formação do Brasil Social**. Editora Global, 1933.
- GILROY, P. **Diaspora: Teorias, Histórias e Textos**. Routledge, 2004.
- GOMES, A. F.; SILVA, R. M. **Políticas Públicas e Igualdade Racial: Uma Análise da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, v. 5, n. 2, p. 123-145, 2011
- GÓMEZ, A. **Educação e Tecnologias Digitais: Desafios e Perspectivas**. Editora Cortez, 2018.
- KENDI, I. X. **Como se Tornar um Antirracista**. Companhia das Letras, 2019.
- LADSON-BILLINGS, G. **Mas Isso É Apenas Bom Ensino! O Caso da Pedagogia Culturalmente Relevante**. Theory Into Practice, 1995.
- LEONARDO, Z. **Raça, Branquitude e Educação**. Routledge, 2009.
- MCKINTOSH, P. **Privilégio Branco: Desempacotando a Mochila Invisível**. 1988
- MENDES, L. **Espaços de Diálogo na Escola: Promovendo a Inclusão e o Respeito**. Editora Social, 2020.
- MUNANGA, K. ***O Negro no Brasil: A Formação da Identidade Nacional***. Editora Ática, 1998.
- MILLS, C. **O Contrato Racial**. Cornell University Press, 1997.
- OLIVEIRA, M. C. **Direitos Humanos e Igualdade Racial: A Constituição de 1988 e a Luta pela Equidade**. *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, v. 3, n. 1, p. 67-82, 2004.
- PEREIRA, J. **Alfabetização Digital e Ensino: Desafios para a Escola no Século XXI**. Editora Paulus, 2016. p. 77.
- RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**. Editora Companhia das Letras, 1995.
- SAID, E. **Orientalismo**. Routledge, 1978.
- SANTOS, A. **Educação e Comunicação Digital: Formando Leitores e Escritores Críticos**. Editora Unesp, 2020.
- SANTOS, J. **Avaliações e Monitoramentos das Políticas de Inclusão: Identificação de Lacunas e Desafios**. Editora Inclusão e

Igualdade, 2018.

- . SANTOS, M. **O Brasil e Suas Identidades: História e Cultura**. Editora FGV, 2009.
- SCHWARCZ, L. **Retratos Imorais: A escravidão e o Brasil**. Companhia das Letras, 2003.
- SILVA, A. **Cultura e Identidade Nacional no Brasil**. Editora Cultura, 2013.
- SILVA, A. **Educação e Diversidade: Políticas e Práticas**. Editora UFMG, 2015.
- SILVA, A. P. **A Construção da Identidade Nacional Brasileira: Um Enfoque Cultural**. *Revista de Estudos Brasileiros, v. 10, n. 3, p. 45-58, 2013.
- SILVA, J. P. **Desafios na Implementação das Políticas de Igualdade Racial nas Escolas***. *Educação e Sociedade, v. 38, n. 2, p. 289-308, 2017.
- SOUZA, G. M. **O Currículo e a Diversidade Cultural: Propostas e Desafios**. Editora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2015.
- SOUZA, L. C. **A Inclusão de Temas Afro-Brasileiros na Educação: Impactos e Perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 3, p. 345-362, 2018.
- STARLING, H. **Brasil: Uma Biografia**. Companhia das Letras, 2015.

.

TRABALHANDO A INCLUSÃO E SUA HISTÓRIA

André Luiz Ramos de Sousa

RESUMO

O termo deficiência para denominar pessoas com deficiência tem sido considerado por algumas ONGs e cientistas sociais inadequados, pois o termo leva consigo uma carga negativa depreciativa da pessoa, fato que foi ao longo dos anos se tornando cada vez mais rejeitado pelos especialistas da área e em especial pelos próprios indivíduos a quem se refira. Muitos, entretanto, consideram que essa tendência politicamente correta tende a levar as pessoas com deficiência a uma negação de sua própria situação e a sociedade ao não respeito da diferença. Inserção de pessoas com necessidades especiais, agora essas pessoas podem conviver e ter acesso aos bens e serviços que é de direito de todos os cidadãos brasileiros.

Palavras-chave: Inclusão; Aprendizagem; Escola.

As crianças no século XV portadores de deficiência eram deformadas e atiradas nos esgotos de Roma na Idade Média. Porém os portadores de deficiências eram abrigados nas igrejas e passaram a ganhar a função de bobó da corte. Segundo Martinho Lutero, as pessoas com deficiências eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados.

A partir do século XVI e XIX as pessoas com deficiências continuavam isoladas em asilos, conventos albergues, ou até mesmo em hospitais psiquiátricos como na Europa que não passava de uma prisão sem qualquer tipo de tratamento especializado. No entanto a partir do século XX, os portadores de deficiências começaram a ser considerados cidadãos com direitos e deveres da participação da sociedade, mas com a Declaração Universal dos Direitos Humanos começaram a surgir os movimentos organizadores por familiares

com críticas à discriminação, para a melhorias de vida para os mutilados na guerra em 1970 só então começa a mudar a visão da sociedade nos anos 80, 90 onde passam a defender a inclusão. O significado da inclusão escolar e que ela vem se desenvolvendo em todos os setores sociais, não somente na escola, mas em todos os âmbitos sociais:

Educação como direito de todos;

. Igualdade de oportunidades;

. Convívio social;

. Cidadania;

. Valorização da Diversidade;

. Transformação Social.

No Brasil a partir do ano 2000 Segundo os dados do Censo realizado pelo IBGE existem cerca de 25 milhões de pessoas portadoras de algum tipo de deficiência. Premida pela urgência de garantir o exercício pleno da cidadania a essa imensa população, a sociedade brasileira vai ganhando, pouco a pouco, a sensibilidade requerida para tratar do tema, ainda que seja bastante longo o caminho a percorrer.

A Constituição de 1988 dedicou vários artigos às pessoas com deficiência, de que é exemplo o artigo 7º, XXXI; artigo 23, II; artigo 24, XIV; artigo 37, VIII; artigo 203, V; artigo 227, p. 2º e o artigo 244. Eles tratam de pontos tão variados como a proibição da discriminação no tocante a salários e a admissão ao trabalho, saúde e assistência pública, proteção e integração social, o acesso a cargos e empregos públicos, garantia de salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência carente de recursos financeiros e a adaptação de logradouros, edifícios e veículos para transporte coletivo.

O Brasil é hoje uma referência mundial na reparação de vítimas da hanseníase que foram segregadas do convívio social no passado. E aprovou em 2008 a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela primeira vez com força de preceito constitucional, fato que balizará toda a discussão em torno de um possível estatuto dos direitos da pessoa com deficiência.

OBJETIVOS

- **Objetivo geral**

➤ Ressaltar que para que haja inclusão é necessário um atendimento educacional especializado para todos os alunos que dele necessitem.

- **Objetivos específicos**

- Entender o que vem a ser um atendimento educacional especializado. Buscar uma prática mais reflexiva para que a educação especial se aprimore cada vez mais em um atendimento especializado.
- dar oportunidade para desenvolver a autoidentidade, não apagando as diferenças, mas valorizando as individuais, que proporcionam parcerias e levam os alunos a "assumirem sua própria educação em suas próprias vidas". Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor social, com os resultados visíveis da paz e da cooperação.

METODOLOGIA

O projeto, realizado na E.M.E.F. é direcionado a melhoras a todos os envolvidos, para desenvolver toda comunidade que incluem pessoas com

deficiências e seus pais. A equipe multidisciplinar que desenvolveu as atividades realizadas semanalmente era composta por professores, alunos, pais, gestores, família e profissionais da saúde.

O projeto de extensão prevê a inclusão de pessoas com deficiências e altas habilidades que estavam matriculadas no ensino municipal de Tatuí_SP., porém com o conhecimento da demanda apresentada pelos beneficiários, os rumos do projeto foram se adaptando, passando de uma abordagem específica em inclusão a uma intervenção também voltada às necessidades sociais dos pais e responsáveis.

No início do ano as decisões para elaboração das atividades e abordagens esbarraram em dificuldades. Quem seriam os entrevistados? / Estratégia para atrair os familiares. / Como mobilizar toda comunidade?

Já no segundo semestre foi infinitamente mais proveitoso, tanto para os beneficiários quanto para os colaboradores e para a instituição. Tendo conhecimento da população atendida foi possível traçar os temas inclusivos que seriam tratados e como transportaríamos as decisões para realidade, “APRENDIZAGEM PARA TODOS”.

CRONOGRAMA

ATIVIDADE/MÊS	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	DEZ	JAN	FEV	MAR
Proposta e delimitação do tema	X									
Levantamento bibliográfico		X								
Coleta e análise de dados			X							
Desenvolvimento				X						

do texto										
Digitação					X					
Formatação									X	
Aula de Met. II (duvidas)						X				
Entrega da Monografia										X

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós ainda não conhecíamos tudo que se revelou do nosso público. Muitos com dificuldades na aprendizagem(defasagem), deficientes auditivos, recebemos durante os estudos um surdo e podemos aprender a diferença nas abordagens, cadeirantes que conta com acessibilidade (elevador), deficientes auditivos, fomos acompanhados nos “tantos” com dificuldades através de ajuda para avaliar e relatórios de especialistas, muitas diferenças foram se apresentando e atender a todos nós indicou a importância de sempre mapear a escola e trabalhar todas elas, as dificuldades são muitas. Os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivos) foram agregadores no sentido dos debates, dúvidas e elaborações do que acertamos, erramos e retomamos.

Contamos com sala de AEE (materiais especializados) e uma professora que muito colabora com “aprendizagem”, valoriza a integração. Os gestores foram facilitadores na comunicação, pais, Secretaria Municipal e família.

A resistência familiar se mostrou como o ponto mais difícil pois diante dos afazeres do sustento não conseguem tempo de comparecer em horário diversos. Um trabalho social nesse ponto precisa de apoio de outras instituições. A sintonia é a maior dificuldade, mas passou a ser observada com outros olhares. A tentativa dessa Integração permanece.

A satisfação das necessidades e dos valores da criança deve ser altamente respeitada. Sabemos que o corpo é algo absolutamente importante na vida afetiva do ser humano. As relações corporais entre o feto e mãe preparam para

todas as noções cognitivas e afetivas futuras. Desta primitiva estrutura simbiótica, surgem as ligações relacionais: o primeiro sorriso do bebê, os sinais de contentamento, as conquistas do seu desenvolvimento gradativamente vão aparecendo.

A importância da outra pessoa no desenvolvimento da noção do corpo é fundamental. A consciência de si se constrói pouco a pouco. É para o outro que a criança dirige todas as suas potencialidades afetivas, que são a base de seus investimentos motores sobre o mundo.

A autora Alícia Fernandes (1998) descreve em seu livro os "corpos-cadernos", sugerindo que o corpo dos alunos teria como seus representantes simbólicos os cadernos em sala de aula. Ao observarmos atentamente a maneira como cada criança se relaciona com o seu material escolar, sua caligrafia e seu jeito de comportar-se, aproximamo-nos da realidade de como esta criança se sente, uma vez que reflete seus afetos e sua motricidade em seus pertences.

1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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: Cedec, 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#ixzz2fg975dli](http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/6689/ensino-Aprendizagem#ixzz2fg975dli)

[http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2284/inclusao-escolar-um-
desafio-entre-o-ideal-e-o-real#ixzz2fgKA4uWH](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.

MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kátia Ferreira dos Santos

RESUMO

Este trabalho apresenta a importância da música no processo de ensino-aprendizagem, analisa o papel da música na educação, seus benefícios e sua aplicação no desenvolvimento da criança como interação e auto estima, tem como objetivo refletir sobre a musicalização na educação, definir o conceito de música, identificar os métodos a ser trabalhados em sala, mostrar a importância da inserção da música junto com as demais disciplinas como também sua importância individual. Considerando a importância da música como parte da cultura popular e, portanto, como conhecimento a ser trabalhado no contexto da educação da criança e conceituar os meios de amplificar essa musicalização, e a inserção do lúdico na educação vai além de implantar e estabelecer currículos ou aplicá-los para os alunos sem nenhum recurso que desperte sua atenção, isso implica numa renovação da formação continuada do professor.

Palavras-Chave: Música; Educação; Desenvolvimento; Aprendizagem.

SUMMARY

This work presents the importance of music in the teaching-learning process, analyzes the role of music in education, its benefits and its application in the child's development such as interaction and self-esteem, aims to reflect on musicalization in education, define the concept of music, identify the methods to be worked on in the classroom, show the importance of including music along with other disciplines as well as its individual importance. Considering the importance of music as part of popular culture and, therefore, as knowledge to be worked on in the context of children's education and conceptualizing the means of amplifying this musicalization, and the insertion of play in education goes beyond implementing and establishing curricula or applying them to students without any resource that attracts their attention, this implies a renewal of the teacher's continuing education.

Keywords: Music; Education; Development; Learning

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz como objetivo geral compreender a importância da música na infância e verificar as contribuições que o ensino da mesma, e

como essa musicalização interfere no desenvolvimento da criança a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem; discutir sobre como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança; verificar como esta pode promover a sociabilidade e a expressividade do aluno e promover reflexões sobre a música nas escolas e sociedade.

A musicalização nesta etapa da vida pode beneficiar o desenvolvimento integral das crianças, não só apenas como mais uma linguagem, mas como elemento socializador e ampliador de seus conhecimentos, além do melhoramento das funções motoras, psicológicas a música tem o poder do relaxamento e concentração, levando-os também a refletirem sobre sua convivência escolar e social.

Quando o ensino de Artes (música, dança, teatro, pintura, etc.) passarem a ser tido como uma matéria importante e complementar para a formação de um cidadão e apresentar-se dentro do currículo escolar ou mesmo como forma interdisciplinar, haverá uma ascensão favorável de aprendizado, levando em conta os aspectos psicológicos e físicos dos alunos, no ambiente escolar que os alunos passam uma boa parte do seu tempo e é principalmente nas séries iniciais que há aquisição de conhecimentos escolares com um importante estímulo para formar uma base mais sólida e completa, já que, cada aluno possui seu ritmo próprio e que os professores muito contribuem para essa formação assim como todo o ambiente escolar.

Segundo Vygotsky (2003) nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável, o objetivo geral é compreender a importância da música na infância e verificar as contribuições que o ensino da mesma, e como essa musicalização interfere no desenvolvimento da criança a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem; discutir sobre como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança; verificar como esta pode promover a sociabilidade e a expressividade do aluno e promover reflexões sobre a música nas escolas e sociedade.

Sabendo que as aulas de educação artística, onde a música está inserida não tem um papel de grande destaque no currículo escolar, uma vez que as disciplinas seguem uma regra hierárquica, onde as que são tidas como as mais importantes para o desenvolvimento escolar do aluno tem um enorme destaque e são tidas como as demais necessidades para a vida escolar e social do aluno, enquanto as demais disciplinas que estão presentes no currículo são levadas em “banho-maria” nas salas de aula.

As aulas de educação artística há muito tempo vem sendo relegadas ao segundo plano, os alunos só dedicam-se as atividades artísticas dentro da escola apenas quando o professor ou a instituição tem atividades específicas ou projetos, apresentações, amostras, recitais, encontros, onde para as escolas ainda é mais, que o aluno venha a ler e escrever com maior rapidez para acompanhar os planos escolares e suas atividades diárias, facilitando assim o trabalho de acompanhar as fases individuais dos alunos, que quase sempre não

DESENVOLVIMENTO

A música habilita os alunos para que possam realizar funções motoras e intelectuais, bem como relacionar-se com o meio social. Essas ferramentas de trabalho caem para os professores como meios facilitadores de contribuição para deixar o ambiente escolar mais alegre, a música oferece um efeito calmante após períodos de atividades físicas e atividades que exigem esforços como visitas a ambientes externos, reduz o estresse em momentos de avaliação, e também pode ser usada como um método no aprendizado de todas as disciplinas.

O professor pode escolher várias músicas que tratem do assunto que será trabalhado em sua aula, isso tornará a aula atrativa, dinâmica e vai ajudar a rememorar as informações repassadas para as atividades posteriores, a música não somente é um simples apetrecho, além de ter fácil acesso, ela não necessita de muitos recursos e materiais, precisa-se necessariamente, de mais nada além de alunos e professores.

O som uma vez produzido, tanto por instrumentos, objetos ou pelo corpo como palmas, pode transportar os educandos para um mundo vasto de aprendizado, em que a intensidade deste seguimento varia de acordo com as diversidades individuais, no espaço escolar, principalmente nas séries iniciais as crianças passam a desenvolver suas perspectivas intelectuais, motores, linguísticas e psicomotoras. Mas, a música também deveria ser praticada como matéria em si, como linguagem artística, forma de cultura e expressão.

A escola deve ampliar o conhecimento do aluno, favorecendo a convivência com os diferentes gêneros musicais, apresentando novos estilos, proporcionando um diagnóstico reflexivo do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno trane-se um ser crítico.

Conforme GAIO (2000, p.45):

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento.

As performances musicais executadas na escola não serão voltadas exclusivamente para a formação de músicos, e sim, através da prática e percepção da linguagem musical, proporcionar a abertura dos canais sensoriais (visual, auditivo e sinestésicos), facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura e contribuindo para a formação total do cidadão.

Não basta retratar o que já existe é preciso compreender a cultura de povos diferentes e outras épocas, de modo a vivenciar sentimentos e emoções diferenciados, ampliando o entendimento do mundo no qual o cidadão vive e as transformações que ocorreram durante o seu desenvolvimento, a necessidade básica de ações e hábitos para vir a ter consciência do que se aprende, o pensamento sistematizado e organizado, os sistemas de símbolos, associações e regras para a construção do conhecimento são pontos comuns em qualquer área. A experiência artística ganha um espaço definido quando realmente respeita o repertório peculiar de vivências e assume o papel de classe para estender a expressão do sujeito possibilitando seu amplo desenvolvimento.

As atividades que envolvem a musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma e ao próximo, desenvolvendo sua definição de esquema corporal, e também oportuniza a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) *apud* Garcia e Santos (2012), afirmam que atividades podem auxiliar de maneira durável como reforço no desenvolvimento sócio afetivo, cognitivo/ linguístico e psicomotor da criança, da seguinte forma:

Desenvolvimento sócio afetivo: a criança aos poucos vai formando sua própria identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os demais. Por meio do desenvolvimento da autoestima ela aprende a aceitar-se, com suas limitações e capacidades. As atividades musicais em grupo melhoram o desenvolvimento da socialização, a compreensão, a participação e estimulando cooperação. Dessa forma a criança vai fortalecendo o conceito de respeito ao próximo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe geram prazer, ela libera seus sentimentos, expressa suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e realização pessoal.

Desenvolvimento cognitivo/ linguístico: a origem de conhecimento da criança são as vivências que ela já traz consigo para a escola. Nesse sentido, as experiências musicais vividas por ela em casa farão com que facilite uma participação ativa favorecendo o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua capacidade de ouvir melhor e com detalhamento de ritmos e sentimentos musicais; ao acompanhar com gestos ou danças ela está trabalhando a coordenação motora e sua atenção e concentração; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e se relacionando com o ambiente em que vive.

Desenvolvimento psicomotor: as atividades musicais oferecem diversas oportunidades para que a criança aperfeiçoe suas habilidades motoras, aprende a controlar seus músculos e movimentar seu corpo com desenvoltura. O ritmo tem um papel muito importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente da criança, favorecendo um impacto emocional a mente e aliviando as tensões.

As atividades que cercam a percepção sonora agem, além do estímulo auditivo em si, no desenvolvimento de diversos aspectos intelectivos, tais como criatividade, linguagem, memória e tantos mais que o professor possa explorar, dependendo do objetivo a ser alcançado.

Muitas atividades podem ser manuseadas com as crianças especialmente no estímulo da memória. Com objetos que provoquem sons (chocalhos, latas, sons onomatopaicos, músicas e ruídos naturais dos ambientes), localizar e treinar, identificação, reprodução e execução dos diferentes sons.

- Rimas;
- Palavras que iniciam ou terminam com o mesmo som;
- Descrever o som ouvido (desenho ou fala);
- Memorizar uma sequência de sons e depois reproduzi-los;
- Imitar animais de acordo com o som produzido de cada animal;
- Desvendar a fonte do som utilizando objetos diversos;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação musical necessita considerar que o ensino e a aprendizagem de música não ocorrem apenas na sala de aula, mas em circunstâncias mais ampla. Por isso, o professor não deve discutir a música na escola, mas refletir sobre em que a educação musical pode ajudar no dia a dia dos alunos, interesses e dificuldades, buscando sempre decifrar a realidade em que vivem e atuam e quais formas de conhecer e aprender.

O ato musical no espaço escolar ajuda no processo de aprendizagem despertando e estimulando a área afetiva, cognitiva e linguística das crianças. As regalias que a música proporciona nesta fase, seja pela expressão de emoções, seja pelo raciocínio, sociabilidade, concentração, comunicação, é de grande aproveitamento para a vida.

Diante da realidade que nos deparamos nas instituições de ensino, a música é desenvolvida de maneira resumida, por meio de repetição e imitação, algo quase mecânico, sem um discernimento. Podendo realizar um trabalho significativo com material reciclável para a confecção de instrumentos para exploração de sons e outras atividades que poderia contribuir para o desenvolvimento da inteligência musical, fazendo assim com que a música seja mais um suporte para a melhoria da educação das nossas crianças, tornando-as pessoas com senso crítico e cidadãos com mais aceitação e participação cultural.

Temos na musicalização um apetrecho para amparar os educandos a desenvolverem o espaço que une expressão de sentimentos, valores culturais, ideias e facilita a comunicação própria do indivíduo, portanto cabe a nós buscarmos a maior variedade de informações e inserirmos o conhecimento no nosso convívio no dia a dia para que assim interfiramos positivamente e provoquemos nos alunos a verdadeira motivação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. Pequena História da Música. São Paulo: Martins Editora, 1980.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

FRANÇA, Eurico Nogueira. A música no Brasil. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <<http://www.faesi.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-do->

saber/238-a-musica-como-recurso-pedagogico-no-contexto-da-educacao-especial>. Acesso em: 20/08/2024

GARCIA, Vitor Ponchio; SANTOS, Renato dos. A importância da utilização da música na educação infantil. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, n. 169, 2012. Disponível em:< <http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 27/08/2024.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves, Brincando de música. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES

Débora Silva Braz Pereira

Resumo

A inclusão de crianças imigrantes no ambiente escolar apresenta desafios e oportunidades que refletem a diversidade cultural das sociedades contemporâneas. Este estudo analisa as barreiras linguísticas, culturais e sociais enfrentadas por essas crianças, destacando a importância de abordagens pedagógicas inclusivas que valorizem e respeitem diferentes identidades. Além disso, enfatiza a necessidade de apoio psicológico e social, bem como a utilização de tecnologias educacionais como ferramentas facilitadoras do aprendizado. A participação ativa das famílias é considerada crucial para o sucesso da inclusão, assim como a implementação de políticas públicas que garantam uma educação equitativa e de qualidade para todos. O trabalho propõe reflexões e estratégias práticas para promover a inclusão de crianças imigrantes nas escolas, visando um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

Palavras-chave: Inclusão escolar, crianças imigrantes, diversidade cultural, apoio psicológico, tecnologias educacionais.

Introdução

A globalização e a mobilidade humana têm transformado as sociedades contemporâneas, trazendo à tona uma crescente diversidade cultural nas escolas. Nesse contexto, a inclusão de crianças imigrantes em sistemas educacionais apresenta desafios e oportunidades que merecem uma análise aprofundada. As crianças que atravessam fronteiras em busca de melhores condições de vida, educação e segurança frequentemente enfrentam múltiplas barreiras ao ingressar em novas comunidades, sendo a escola um dos principais ambientes onde essas dificuldades se manifestam.

A chegada de crianças imigrantes a um novo país implica não apenas na adaptação a um novo sistema educacional, mas também na necessidade de enfrentar barreiras linguísticas, culturais e sociais. A linguagem, como instrumento fundamental para a comunicação e aprendizagem, pode se tornar um obstáculo significativo para essas crianças, dificultando sua compreensão do currículo e sua interação com colegas e professores. Além disso, as diferenças culturais podem gerar mal-entendidos e exclusões, tornando a experiência escolar ainda mais desafiadora.

Nesse cenário, a adoção de abordagens inclusivas nas práticas pedagógicas é essencial. É necessário que as escolas reconheçam e valorizem a diversidade cultural de seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite e celebre as diferentes identidades. Isso não apenas facilita a adaptação das crianças imigrantes, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais tolerante e empática.

A inclusão de crianças imigrantes na educação requer uma compreensão profunda das suas necessidades específicas, que vão além das demandas acadêmicas. Muitas dessas crianças trazem consigo experiências de deslocamento, perda e adaptação que podem impactar sua saúde emocional e seu desempenho escolar. Por isso, a implementação de programas de apoio psicológico e social é fundamental para ajudá-las a lidar com esses desafios. A promoção do bem-estar emocional deve ser vista como uma prioridade, uma vez que o estado emocional das crianças influencia diretamente seu processo de aprendizagem e socialização.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o papel das tecnologias educacionais no processo de inclusão. Ferramentas digitais e recursos multimídia podem facilitar a aprendizagem, oferecendo alternativas que se ajustam ao ritmo e às necessidades de cada aluno. A utilização de plataformas online, aplicativos educativos e recursos bilíngues pode não apenas ajudar na superação das barreiras linguísticas, mas também promover a interação social entre alunos de diferentes origens, criando um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

A participação ativa das famílias imigrantes no processo educacional é outro fator crucial para o sucesso da inclusão. As escolas devem promover

canais de comunicação eficazes com os pais, garantindo que eles se sintam parte da comunidade escolar e possam contribuir para a formação educacional de seus filhos. A colaboração entre escola e família é fundamental para criar uma rede de apoio que fortaleça a aprendizagem e o desenvolvimento emocional das crianças.

Por fim, a criação de políticas públicas que assegurem a inclusão de crianças imigrantes nas escolas é imprescindível. As iniciativas que garantam acesso a recursos educacionais, formação de professores e apoio psicológico são essenciais para promover uma educação equitativa e de qualidade para todos. A inclusão não deve ser encarada apenas como uma questão de justiça social, mas como uma oportunidade para enriquecer o ambiente educacional e preparar os alunos para a convivência em uma sociedade diversificada.

Neste trabalho, serão discutidos os principais desafios e estratégias para a inclusão de crianças imigrantes no ambiente escolar. A análise abrangerá aspectos linguísticos, culturais, sociais e emocionais, propondo um olhar abrangente sobre a temática. Serão apresentadas práticas pedagógicas que promovem a diversidade, o uso de tecnologias educacionais, a importância do apoio psicológico e social, e o papel das famílias na construção de uma educação inclusiva. A intenção é proporcionar uma reflexão crítica sobre as condições que podem facilitar a inclusão e o aprendizado de crianças imigrantes, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais justo e acolhedor.

Barreiras linguísticas e culturais

As barreiras linguísticas e culturais representam desafios significativos nas interações humanas, afetando a comunicação e a compreensão entre indivíduos de diferentes origens. A língua, enquanto um dos principais veículos de comunicação, pode ser uma fonte de mal-entendidos e confusões, principalmente quando pessoas falam idiomas distintos ou possuem diferentes níveis de proficiência em uma língua comum. Segundo Kramsch (1998), a língua não é apenas um meio de expressão, mas também um elemento que molda a identidade cultural e social dos indivíduos. Assim, quando os falantes não compartilham um mesmo idioma, a troca de ideias e sentimentos pode ser

comprometida, resultando em conflitos ou interpretações errôneas. Além disso, a tradução de expressões idiomáticas ou referências culturais pode ser desafiadora, uma vez que o significado pode se perder no processo, gerando barreiras adicionais à comunicação (Venuti, 1995).

Além das dificuldades linguísticas, as barreiras culturais também desempenham um papel crucial nas interações interpessoais. A cultura abrange não apenas a linguagem, mas também os valores, normas, tradições e comportamentos que variam amplamente entre os diferentes grupos sociais. Hofstede (1980) argumenta que a cultura influencia a maneira como os indivíduos se comunicam e interpretam o comportamento alheio. Por exemplo, enquanto algumas culturas valorizam a comunicação direta e explícita, outras podem favorecer um estilo mais sutil e implícito, levando a mal-entendidos. As diferenças nas normas sociais, como o toque físico, a expressão emocional e a formalidade, podem impactar ainda mais a dinâmica da comunicação, criando um ambiente onde as intenções de uma parte podem ser mal interpretadas pela outra (Hall, 1976).

As barreiras linguísticas e culturais têm implicações significativas em diversos contextos, incluindo ambientes educacionais e profissionais. No campo da educação, por exemplo, estudantes que não dominam a língua do ensino podem enfrentar dificuldades em compreender o conteúdo e se engajar nas atividades propostas. Esta situação é particularmente prevalente em contextos de imigração, onde crianças e jovens que falam línguas diferentes da predominante podem ter um desempenho acadêmico inferior e se sentir isolados socialmente (Cummins, 2000). Para lidar com essas barreiras, é fundamental que educadores desenvolvam estratégias que promovam a inclusão, como a utilização de métodos de ensino bilíngues e a valorização da diversidade cultural dentro da sala de aula (García, 2009).

No contexto profissional, as barreiras linguísticas e culturais podem impactar diretamente a colaboração e a eficiência nas organizações. Em ambientes de trabalho multicultural, a falta de compreensão mútua pode resultar em conflitos, diminuição da produtividade e alta rotatividade de funcionários. De acordo com Adler (2002), empresas que operam globalmente devem reconhecer a importância de desenvolver habilidades interculturais entre seus colaboradores para facilitar a comunicação e promover um ambiente

de trabalho inclusivo. Isso pode incluir treinamentos em diversidade cultural, workshops de comunicação e a implementação de políticas que incentivem a diversidade no local de trabalho (Trompenaars & Hampden-Turner, 1998).

Em suma, as barreiras linguísticas e culturais são fenômenos complexos que podem dificultar a comunicação e a compreensão entre indivíduos de diferentes origens. A interação entre língua e cultura é fundamental para o desenvolvimento da identidade e para as relações interpessoais. É essencial que tanto instituições educacionais quanto organizações busquem soluções que minimizem esses obstáculos, promovendo um ambiente onde a diversidade é valorizada e as diferenças são respeitadas. O reconhecimento e a superação dessas barreiras não apenas favorecem a inclusão e a equidade, mas também enriquecem a experiência humana ao permitir uma troca mais autêntica e significativa entre as pessoas.

Ferramentas para inclusão de crianças imigrantes

A inclusão de crianças imigrantes no ambiente escolar é um desafio que exige o uso de ferramentas adequadas para facilitar sua integração social e acadêmica. No contexto educacional, é fundamental reconhecer a diversidade cultural e linguística que essas crianças trazem consigo. A literatura aponta que a adoção de práticas inclusivas, aliadas ao uso de tecnologias educacionais, pode ser um caminho eficaz para superar as barreiras que os imigrantes enfrentam (García, 2009). A tecnologia, por sua vez, pode servir como um meio poderoso para promover a aprendizagem e a interação social. Ferramentas como plataformas de ensino online e aplicativos de aprendizado de línguas têm se mostrado úteis na construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos (Godwin, 2014). Essas ferramentas não apenas oferecem recursos para o ensino de idiomas, mas também promovem a socialização entre alunos de diferentes origens, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor.

O uso de recursos multimídia, como vídeos e jogos educacionais, pode facilitar a compreensão de conteúdos curriculares, ajudando a superar as dificuldades linguísticas que as crianças imigrantes frequentemente enfrentam (Higgins, 2014). Além disso, essas abordagens interativas permitem que os alunos aprendam em seu próprio ritmo, o que é especialmente benéfico para

aqueles que podem estar se ajustando a um novo idioma e cultura (Dewey, 1938). A utilização de softwares educativos que incorporam elementos visuais e sonoros pode aumentar a motivação dos alunos, tornando o aprendizado mais acessível e divertido. Em ambientes bilíngues, a oferta de materiais que respeitem e integrem a língua materna dos alunos pode contribuir para a valorização de sua identidade cultural, promovendo um senso de pertencimento e autoestima (Cummins, 2000).

Programas de apoio psicológico e social também são essenciais para a inclusão de crianças imigrantes. Muitas dessas crianças enfrentam desafios emocionais e psicológicos significativos devido a experiências de deslocamento, perda e adaptação a um novo ambiente (Betancourt et al., 2015). A implementação de grupos de apoio e o trabalho de profissionais capacitados podem ajudar esses alunos a lidarem com suas emoções e a se adaptarem mais facilmente ao novo contexto escolar. O desenvolvimento de uma rede de suporte, que inclua professores, conselheiros e familiares, é crucial para criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde as crianças se sintam seguras e valorizadas (Masten, 2001). Assim, as escolas devem ser equipadas para fornecer não apenas educação, mas também suporte emocional e psicológico às crianças imigrantes, considerando as particularidades de suas experiências.

Outro aspecto relevante é a formação de professores e funcionários escolares para lidar com a diversidade cultural e linguística presente em suas salas de aula. A capacitação docente é fundamental para que educadores possam identificar as necessidades específicas de alunos imigrantes e aplicar métodos de ensino inclusivos (Lucas et al., 2008). Programas de formação continuada que abordem questões de multiculturalidade e inclusão são essenciais para preparar os professores para a diversidade que encontrarão em suas salas de aula. A sensibilização para as questões culturais e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem as contribuições de cada aluno podem transformar a dinâmica escolar, favorecendo um ambiente de aprendizado mais equitativo (Cochran-Smith, 2004). A colaboração entre educadores, especialistas em educação e comunidades imigrantes também deve ser incentivada, promovendo um diálogo que enriqueça a prática educativa e beneficie todos os envolvidos.

Além disso, a participação ativa das famílias imigrantes é crucial para a inclusão das crianças no ambiente escolar. A criação de canais de comunicação eficazes entre a escola e as famílias pode facilitar o envolvimento dos pais no processo educativo, contribuindo para um suporte mais amplo ao aprendizado dos alunos (Epstein, 2011). A realização de encontros, oficinas e eventos que promovam a interação entre famílias e a escola pode ajudar a construir um senso de comunidade, essencial para o bem-estar emocional e social das crianças. Além disso, a promoção de um ambiente escolar que respeite e celebre a diversidade cultural pode incentivar a participação dos pais, criando uma atmosfera mais receptiva e acolhedora.

Por fim, as políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão de crianças imigrantes nas escolas. É essencial que haja um compromisso governamental em implementar e financiar iniciativas que visem a integração e inclusão desse grupo, garantindo acesso a recursos e apoio educacional (UNESCO, 2017). Programas que incentivem a formação de professores, o desenvolvimento de materiais bilíngues e a implementação de serviços de apoio psicológico são fundamentais para garantir que as crianças imigrantes tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. As escolas, em colaboração com as comunidades locais e organizações não governamentais, devem trabalhar para criar um ambiente que não apenas reconheça, mas também celebre a diversidade cultural, promovendo a inclusão de todas as crianças, independentemente de sua origem. Dessa forma, a inclusão de crianças imigrantes não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade para enriquecer o ambiente educacional e promover uma sociedade mais coesa e diversificada.

Estudos de caso em contextos multiculturais

Os estudos de caso em contextos multiculturais emergem como uma abordagem fundamental para compreender a complexidade das interações sociais, educacionais e organizacionais em ambientes onde diversas culturas se encontram. Essa metodologia permite a investigação aprofundada de fenômenos sociais, possibilitando uma análise detalhada das dinâmicas que se desenrolam quando indivíduos de diferentes origens culturais interagem. De

acordo com Stake (2005), os estudos de caso oferecem uma oportunidade única de explorar como as realidades culturais moldam as experiências e percepções dos indivíduos, contribuindo para uma compreensão mais rica e nuançada das interações humanas. A riqueza de detalhes proporcionada por essa abordagem é particularmente valiosa em ambientes multiculturais, onde as nuances culturais podem influenciar significativamente o comportamento e a comunicação.

Um dos principais benefícios dos estudos de caso é a sua capacidade de revelar a diversidade de experiências dentro de um mesmo grupo cultural, desafiando estereótipos e generalizações. Conforme indicado por Yin (2017), a análise de casos específicos permite identificar as particularidades das culturas em interação e como elas se manifestam em diferentes contextos. Por exemplo, em ambientes escolares que atendem a alunos de diversas origens, a aplicação de estudos de caso pode ajudar educadores a entender melhor as necessidades e desafios enfrentados por seus alunos, possibilitando a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas. Dessa forma, os estudos de caso não apenas documentam as realidades culturais, mas também oferecem insights práticos que podem ser utilizados para melhorar as interações e promover a inclusão.

Além disso, os estudos de caso são especialmente relevantes em pesquisas que abordam as tensões e conflitos que podem surgir em contextos multiculturais. Ao examinar situações específicas, os pesquisadores podem identificar as causas subjacentes das desavenças e explorar maneiras de mitigá-las. A abordagem de estudos de caso permite que os pesquisadores investiguem a complexidade das relações interculturais, considerando fatores como identidade, poder e desigualdade (Holliday, 2010). Por meio da análise de casos de conflito, é possível desenvolver estratégias para promover o diálogo e a compreensão mútua entre grupos culturais diversos, contribuindo para a construção de comunidades mais coesas e harmoniosas.

A implementação de estudos de caso em contextos multiculturais também pode ser observada em organizações que buscam promover a diversidade e a inclusão no ambiente de trabalho. As empresas estão cada vez mais reconhecendo a importância de compreender as dinâmicas culturais entre seus funcionários e como essas dinâmicas impactam o desempenho e a

satisfação no trabalho (Dahlin et al., 2005). Os estudos de caso podem ajudar a identificar as melhores práticas para gerenciar a diversidade cultural, permitindo que as organizações desenvolvam políticas que valorizem as diferenças e promovam um ambiente inclusivo. Nesse sentido, a aplicação de estudos de caso pode servir como uma ferramenta poderosa para a formação de líderes e equipes multiculturais, capacitando-os a navegar com eficácia nas complexidades das relações interculturais.

Outro aspecto significativo dos estudos de caso em contextos multiculturais é a sua relevância para a pesquisa acadêmica e para a formulação de políticas públicas. A análise de casos específicos pode fornecer evidências empíricas que ajudam a fundamentar decisões políticas e estratégias sociais voltadas para a promoção da inclusão e da diversidade (Flick, 2018). Por exemplo, em estudos voltados para a educação, a análise de como diferentes escolas lidam com a diversidade cultural pode informar políticas que busquem garantir uma educação equitativa para todos os alunos. Assim, os estudos de caso não apenas enriquecem a base de conhecimento existente, mas também podem influenciar diretamente a prática e a formulação de políticas em contextos multiculturais.

Contudo, a realização de estudos de caso em contextos multiculturais também apresenta desafios significativos. Os pesquisadores devem estar cientes de suas próprias posições culturais e preconceitos, que podem influenciar a interpretação dos dados coletados (Berger, 2015). Além disso, a coleta de dados em contextos multiculturais pode ser complexa, exigindo uma sensibilidade cultural apurada e uma abordagem reflexiva. A capacidade de se engajar de maneira respeitosa e ética com os participantes do estudo é crucial para garantir a validade e a credibilidade da pesquisa (Mason, 2017). Portanto, é imperativo que os pesquisadores adotem uma postura crítica e consciente, reconhecendo a pluralidade de vozes e experiências que caracterizam os contextos multiculturais.

Em síntese, os estudos de caso em contextos multiculturais representam uma abordagem valiosa para investigar as complexas interações entre culturas diversas. Ao permitir uma análise aprofundada das dinâmicas sociais e educacionais, essa metodologia contribui para a promoção da inclusão, do diálogo e da compreensão mútua em ambientes multiculturais. A relevância dos

estudos de caso se estende não apenas ao campo acadêmico, mas também às práticas educacionais, organizacionais e políticas, destacando sua importância na construção de sociedades mais justas e equitativas.

Considerações finais

A alfabetização e inclusão de crianças imigrantes em contextos educacionais apresentam-se como desafios complexos e multifacetados, exigindo a colaboração de diversas áreas do conhecimento, práticas pedagógicas inovadoras e uma compreensão profunda das barreiras linguísticas e culturais que essas crianças enfrentam. Ao longo deste trabalho, foi possível evidenciar a importância de adotar uma abordagem inclusiva que não apenas considere as necessidades acadêmicas das crianças imigrantes, mas que também valorize suas identidades culturais e linguísticas como parte integrante de seu processo de aprendizagem.

As barreiras linguísticas são um dos principais obstáculos que as crianças imigrantes encontram ao ingressar em novos ambientes escolares. A falta de domínio da língua do país de acolhida pode resultar em dificuldades na compreensão do conteúdo curricular, no desenvolvimento de relações interpessoais e na participação ativa em atividades escolares. Portanto, é fundamental que as instituições educacionais implementem práticas bilíngues e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem de línguas, permitindo que essas crianças se sintam mais à vontade e integradas no novo contexto. Além disso, a valorização da língua materna é essencial, não apenas como um meio de comunicação, mas como um elemento que contribui para a construção da identidade e autoestima das crianças.

Por outro lado, as barreiras culturais também desempenham um papel significativo na inclusão de crianças imigrantes. A diversidade cultural presente nas salas de aula deve ser reconhecida e respeitada, e os educadores precisam estar preparados para lidar com as diferentes normas sociais, valores e práticas culturais que esses alunos trazem consigo. A formação contínua de professores em questões de multiculturalidade é uma estratégia importante para promover um ambiente educacional inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Isso requer um compromisso institucional em

capacitar educadores para que eles possam adaptar suas práticas pedagógicas, reconhecendo as particularidades de cada aluno e promovendo uma cultura escolar que celebre a diversidade.

As ferramentas tecnológicas emergem como aliadas valiosas nesse processo de inclusão. A utilização de plataformas digitais, aplicativos educativos e recursos multimídia pode facilitar a aprendizagem de crianças imigrantes, oferecendo alternativas que se ajustem ao seu ritmo e estilo de aprendizagem. A tecnologia não só ajuda a superar barreiras linguísticas, mas também promove a interação social entre alunos de diferentes origens, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Assim, as escolas devem investir em infraestrutura tecnológica e formação docente para garantir que essas ferramentas sejam utilizadas de maneira eficaz.

Os programas de apoio psicológico e social são igualmente cruciais para a inclusão de crianças imigrantes. Muitos desses alunos enfrentam desafios emocionais decorrentes de suas experiências de deslocamento e adaptação a um novo ambiente. A criação de redes de apoio que incluam educadores, psicólogos e a participação ativa das famílias é fundamental para proporcionar um ambiente seguro e acolhedor. Além disso, a promoção de atividades que incentivem a socialização e a construção de vínculos entre os alunos pode contribuir significativamente para o bem-estar emocional das crianças, favorecendo sua integração social e escolar.

A participação das famílias imigrantes no processo educativo é outro aspecto que não pode ser negligenciado. O fortalecimento da comunicação entre escola e família é essencial para garantir que os pais se sintam parte do processo educativo de seus filhos. A promoção de encontros, oficinas e atividades que incentivem a interação entre as famílias e a escola pode ajudar a construir uma comunidade escolar mais coesa, onde todos os envolvidos se sintam valorizados e respeitados. Esse envolvimento é particularmente importante para o sucesso acadêmico e emocional das crianças, pois os pais desempenham um papel fundamental na formação de uma base sólida para a aprendizagem.

Finalmente, a elaboração de políticas públicas voltadas para a inclusão de crianças imigrantes nas escolas é imprescindível. A promoção de iniciativas que garantam acesso a recursos educacionais, apoio psicológico e formação

de professores deve ser uma prioridade para os governos e instituições educacionais. O comprometimento com a inclusão não deve ser visto apenas como uma questão de justiça social, mas também como uma oportunidade para enriquecer o ambiente educacional e promover uma sociedade mais coesa e diversificada.

Em suma, a inclusão de crianças imigrantes é um desafio que exige um esforço coletivo e multidisciplinar. Ao reconhecer as barreiras linguísticas e culturais, utilizar ferramentas tecnológicas, promover o apoio psicológico e social, incentivar a participação das famílias e desenvolver políticas públicas efetivas, é possível criar um ambiente educacional que não apenas respeite, mas celebre a diversidade. Essa abordagem inclusiva não só beneficia as crianças imigrantes, mas enriquece toda a comunidade escolar, promovendo um aprendizado mais significativo e uma convivência harmoniosa entre diferentes culturas.

Referências

BERGER, Peter L. *Invitation to Sociology: A Humanistic Perspective*. 2. ed. New York: Anchor Books, 2015.

DAHLIN, K. et al. Diversity in Workgroups: The Role of Group Members' Backgrounds. *Academy of Management Journal*, v. 48, n. 3, p. 463-474, 2005.

DUNN, M.; STAMP, G.; SHARPE, L. The Importance of Language in Multicultural Education: Bridging Theory and Practice. *International Journal of Multicultural Education*, v. 16, n. 1, p. 25-42, 2014.

Flick, Uwe. *An Introduction to Qualitative Research*. 5. ed. London: Sage Publications, 2018.

HOLLIDAY, Adrian. *Understanding Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2010.

MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. 3. ed. London: Sage Publications,

2017.

NATENZON, Aléxia. *Linguística e Educação: O Que Estão Estudando?*. São Paulo: Editora Pioneira, 2005.

PEREIRA, Célia. *Educação e Diversidade: Desafios e Possibilidades para a Inclusão Escolar*. São Paulo: Cortez, 2018.

REICH, J. et al. The Role of Case Studies in Multicultural Education. *Educational Researcher*, v. 36, n. 7, p. 373-380, 2007.

STAKE, Robert E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

YIN, Robert K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2017.

INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Camila Nunes dos Santos

Resumo

Este artigo aborda a importância das atividades lúdicas como ferramentas inclusivas na educação de alunos com necessidades especiais. A inclusão educacional é um desafio que demanda estratégias pedagógicas adaptativas, onde o uso de jogos e atividades recreativas se destaca como um recurso eficaz para promover a aprendizagem e a socialização. O estudo explora como as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e motoras, além de promover um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso às diferenças. A formação contínua de educadores e a colaboração entre escola e família são aspectos fundamentais para garantir a efetividade das práticas inclusivas. Ao final, reforça-se a relevância de uma abordagem holística que valorize a diversidade no contexto escolar.

Palavras-chave: inclusão, educação especial, atividades lúdicas, jogos, formação de educadores.

Introdução

A inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar é um desafio que demanda atenção e um compromisso coletivo de toda a comunidade educativa. Nos últimos anos, a educação inclusiva ganhou destaque nas pautas educacionais, refletindo a necessidade de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas limitações, tenham acesso a uma educação de qualidade. Neste contexto, as atividades lúdicas emergem como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de promover não apenas o aprendizado, mas também a socialização e a construção de habilidades essenciais para a convivência em sociedade. O uso de jogos e atividades

recreativas no ensino proporciona um ambiente estimulante e acolhedor, no qual todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, podem participar de forma ativa e significativa.

As atividades lúdicas oferecem diversas vantagens para o desenvolvimento integral dos alunos, pois engajam e motivam os estudantes, tornando o aprendizado mais prazeroso e eficaz. Através do lúdico, é possível promover a interação entre alunos com diferentes habilidades, favorecendo o respeito às diferenças e a construção de um clima escolar positivo. Além disso, o jogo é um espaço onde as crianças podem experimentar situações de colaboração e competição de maneira segura, desenvolvendo habilidades sociais como a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos. Nesse sentido, a inclusão de atividades lúdicas no cotidiano escolar não é apenas uma questão de acessibilidade, mas também de promoção de um ambiente onde todos os alunos se sintam pertencentes e valorizados.

Ademais, as adaptações das atividades lúdicas são essenciais para atender às necessidades específicas de cada aluno, considerando suas particularidades e estilos de aprendizagem. A personalização das atividades não apenas garante que os alunos com necessidades especiais possam participar efetivamente do processo educativo, mas também enriquece a experiência de aprendizado de todos os estudantes. Essa abordagem inclusiva se revela fundamental para que cada aluno possa desenvolver seu potencial máximo, contribuindo para um ambiente de aprendizado diversificado e harmonioso.

Neste cenário, é imprescindível que os educadores estejam preparados e capacitados para implementar estratégias inclusivas no ensino lúdico. A formação contínua dos professores em práticas pedagógicas inclusivas e na utilização de recursos didáticos adaptados é crucial para que eles se sintam seguros e competentes em lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Além disso, a colaboração entre educadores, profissionais de apoio e familiares desempenha um papel vital no sucesso da inclusão, uma vez que a construção de um plano educacional individualizado que envolva todos os atores do processo educativo possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos.

Diante dessa realidade, este trabalho se propõe a explorar a relevância das atividades lúdicas como instrumentos de inclusão na educação especial, ressaltando os benefícios que elas oferecem tanto para alunos com necessidades especiais quanto para toda a comunidade escolar. A análise das estratégias inclusivas no ensino lúdico revela-se fundamental para a construção de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade, promovendo uma educação mais equitativa e justa. A importância de se reconhecer a singularidade de cada aluno e de se implementar práticas que favoreçam a inclusão é um passo crucial para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para conviver em uma sociedade plural.

Benefícios de jogos para alunos com necessidades especiais

Os jogos têm se mostrado uma ferramenta pedagógica eficaz para a inclusão de alunos com necessidades especiais, proporcionando benefícios significativos em diversas áreas do desenvolvimento, desde habilidades sociais até capacidades cognitivas. Através de atividades lúdicas, esses estudantes conseguem não apenas se integrar melhor no ambiente escolar, mas também desenvolver competências essenciais que favorecem sua aprendizagem e socialização. A interação promovida pelos jogos é um dos principais fatores que contribuem para a melhora nas habilidades sociais dos alunos com necessidades especiais. Segundo Silva e Souza (2020), o ambiente de jogo cria um espaço seguro onde as crianças podem interagir, aprender a respeitar as regras e desenvolver empatia, uma habilidade frequentemente desafiadora para essas crianças. Além disso, o jogo proporciona oportunidades para que esses alunos experimentem situações de colaboração e competição de forma controlada, o que pode ajudar na construção de relacionamentos sociais mais saudáveis e na redução de comportamentos agressivos e isolacionistas (Pereira, 2019).

Além dos benefícios sociais, os jogos também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos alunos com necessidades especiais. De acordo com Oliveira et al. (2021), jogos educativos podem estimular o raciocínio lógico, a memória e a resolução de problemas. Os desafios apresentados em um jogo exigem que os alunos pensem criticamente

e desenvolvam estratégias, o que é crucial para seu desenvolvimento intelectual. Além disso, a repetição de atividades e a prática constante associadas aos jogos podem ajudar a consolidar o aprendizado de forma mais eficaz do que métodos tradicionais de ensino (Martins, 2018). Jogos que envolvem a utilização de tecnologia, como aplicativos e jogos online, também podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de cada aluno, permitindo uma personalização do aprendizado que é essencial para o sucesso educacional (Santos, 2022).

Outro aspecto relevante é o impacto positivo dos jogos na motricidade e na coordenação motora dos alunos com necessidades especiais. Atividades que envolvem movimento, como jogos ao ar livre ou jogos de tabuleiro que exigem manipulação de peças, podem ajudar a melhorar a coordenação, o equilíbrio e a força física (Almeida, 2017). Em muitos casos, esses jogos são adaptáveis, permitindo que alunos com diferentes tipos de deficiência participem ativamente, o que promove um ambiente inclusivo e de aceitação entre os pares. Segundo Costa e Lima (2020), a atividade física, quando aliada ao jogo, não apenas melhora as habilidades motoras, mas também contribui para a saúde mental e emocional dos alunos, reduzindo sintomas de ansiedade e depressão frequentemente associados a essas condições.

Os benefícios dos jogos para alunos com necessidades especiais vão além do desenvolvimento individual, impactando positivamente o ambiente escolar como um todo. A inclusão de jogos na prática pedagógica pode contribuir para a formação de uma cultura escolar mais inclusiva, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas. Estudos apontam que a implementação de atividades lúdicas em sala de aula facilita a aceitação e o entendimento das diferenças entre os alunos, promovendo um clima escolar mais harmonioso e cooperativo (Ferreira, 2019). Essa mudança de paradigma é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham acesso a uma educação de qualidade que os prepare para a vida em sociedade.

Portanto, os jogos se apresentam como uma ferramenta poderosa e multifacetada para a educação de alunos com necessidades especiais. Por meio da promoção de interações sociais, desenvolvimento cognitivo, melhorias na motricidade e construção de um ambiente escolar inclusivo, os jogos podem

transformar a experiência educacional desses alunos. A adoção de métodos lúdicos no ensino é, portanto, uma estratégia fundamental que deve ser cada vez mais valorizada e implementada nas escolas. Em um mundo onde a diversidade é uma realidade, é imprescindível que educadores reconheçam e aproveitem o potencial dos jogos para contribuir para a formação de cidadãos mais empáticos, críticos e inclusivos.

Adaptação de atividades para inclusão

A inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente educacional é um desafio que exige uma abordagem cuidadosa e adaptativa por parte dos educadores. A adaptação de atividades é uma estratégia fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações, possam participar efetivamente do processo de aprendizagem. Segundo Mazzota e Pereira (2018), a adaptação de atividades envolve modificar ou criar tarefas de modo que elas sejam acessíveis e relevantes para cada aluno, levando em consideração suas particularidades e necessidades específicas. Essa prática não apenas favorece a participação dos alunos com deficiência, mas também enriquece a experiência de aprendizagem de toda a turma, promovendo um ambiente mais inclusivo e colaborativo. Através da adaptação, os educadores podem atender a diferentes estilos de aprendizagem e ritmos, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de se desenvolver em suas potencialidades.

A personalização das atividades é uma das chaves para a inclusão efetiva. De acordo com Ribeiro e Santos (2020), os professores devem conhecer as características individuais de seus alunos e aplicar estratégias diferenciadas que levem em conta suas necessidades. Por exemplo, um aluno com deficiência auditiva pode se beneficiar de atividades que utilizem recursos visuais e táteis, enquanto um aluno com deficiência visual poderá necessitar de materiais em braille ou com audiodescrição. Além disso, a utilização de tecnologias assistivas, como softwares educativos que permitem a personalização da aprendizagem, tem se mostrado uma ferramenta eficaz na adaptação de atividades (Lima, 2019). As tecnologias podem oferecer aos alunos com necessidades especiais recursos que facilitam a compreensão e a

interação com o conteúdo, permitindo que eles avancem em seus estudos de forma mais autônoma.

A avaliação das atividades adaptadas é outro aspecto crucial a ser considerado. Consoante a pesquisa de Costa e Alves (2021), é necessário que os educadores realizem uma avaliação contínua e formativa das adaptações feitas, a fim de garantir que estas estão atendendo às necessidades dos alunos. A avaliação deve incluir não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional dos alunos, uma vez que a inclusão é um processo que abrange diversas dimensões do ser humano. Isso implica em coletar feedback dos alunos sobre como as atividades adaptadas os impactam, ajustando as estratégias sempre que necessário para melhorar a eficácia das intervenções. Esse processo de avaliação reflexiva permite que os educadores ajustem suas abordagens e garantam que todos os alunos possam se beneficiar plenamente das atividades propostas.

A formação continuada dos educadores também é um fator determinante para a efetividade das adaptações. Segundo Oliveira e Ferreira (2017), a capacitação de professores em práticas inclusivas e na utilização de recursos didáticos adaptados é fundamental para que eles se sintam seguros e preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Muitas vezes, a resistência à inclusão e à adaptação de atividades pode estar ligada à falta de conhecimento ou à insegurança dos educadores em implementar essas práticas. Portanto, programas de formação e troca de experiências entre profissionais podem proporcionar o suporte necessário para que os educadores desenvolvam confiança e habilidades na adaptação de atividades. Essa formação deve ser contínua, possibilitando que os professores acompanhem as inovações pedagógicas e as melhores práticas no campo da educação inclusiva.

Além disso, a colaboração entre educadores, profissionais de apoio e a família é essencial para o sucesso das adaptações. Conforme defendido por Santos e Mendes (2020), a construção de um plano educacional individualizado que envolva a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo contribui para um melhor entendimento das necessidades dos alunos. O diálogo constante entre família e escola permite que os educadores tenham uma visão mais ampla do contexto do aluno, possibilitando

a criação de atividades que sejam realmente significativas e que respeitem a cultura e a história de vida de cada estudante. Essa colaboração também promove uma rede de apoio que pode ser crucial para o sucesso da inclusão.

Por fim, a adaptação de atividades para a inclusão de alunos com necessidades especiais é um processo dinâmico que demanda criatividade, flexibilidade e compromisso por parte dos educadores. Ao adaptar atividades, não apenas facilitamos o acesso ao conhecimento, mas também promovemos o respeito à diversidade e a valorização das diferenças no ambiente escolar. Essa prática é uma das bases para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos os indivíduos têm o direito de aprender e se desenvolver plenamente. Portanto, é imprescindível que as instituições educacionais reconheçam a importância da adaptação de atividades e invistam em políticas que fomentem a formação, o apoio e os recursos necessários para a efetivação da inclusão no cotidiano escolar.

Estratégias inclusivas no ensino lúdico

As estratégias inclusivas no ensino lúdico são fundamentais para promover a participação de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais, em atividades educativas que utilizam o jogo como ferramenta pedagógica. O uso do lúdico no processo de ensino-aprendizagem não só facilita a assimilação de conteúdos, mas também promove a interação social e a motivação dos estudantes, criando um ambiente escolar mais acolhedor e diversificado. Segundo Costa e Lima (2019), o ensino lúdico, ao incorporar jogos e atividades recreativas, possibilita que os alunos se engajem ativamente no aprendizado, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e sociais. Essa abordagem é particularmente eficaz em salas de aula inclusivas, onde a diversidade de habilidades e necessidades é uma realidade, e onde cada aluno pode se beneficiar de métodos que estimulem a participação e o prazer em aprender.

Uma das principais estratégias inclusivas no ensino lúdico é a adaptação dos jogos e atividades para atender às diferentes necessidades dos alunos. De acordo com Ferreira e Santos (2020), a personalização das atividades lúdicas permite que os educadores criem experiências significativas que considerem as

especificidades de cada estudante. Por exemplo, em um jogo de tabuleiro, as regras podem ser simplificadas ou modificadas, e os materiais podem ser ajustados para torná-los mais acessíveis a alunos com deficiências físicas ou sensoriais. Além disso, a utilização de recursos visuais, auditivos e táteis nos jogos pode proporcionar uma experiência mais inclusiva, permitindo que todos os alunos participem ativamente. Essa abordagem não apenas favorece o aprendizado, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar que valoriza a diversidade e promove a equidade.

Outra estratégia importante é a promoção do trabalho em grupo durante as atividades lúdicas, o que pode ajudar a desenvolver habilidades sociais e a fomentar a colaboração entre os alunos. Segundo Oliveira e Almeida (2021), o trabalho em equipe permite que os alunos aprendam a respeitar as diferenças e a valorizar as contribuições de cada membro do grupo, independentemente de suas habilidades. Em um contexto de ensino lúdico, os jogos em equipe podem ser estruturados de modo a exigir que cada aluno desempenhe um papel, o que não só promove a inclusão, mas também ensina competências essenciais como empatia, cooperação e resolução de conflitos. Dessa forma, os educadores podem criar um ambiente em que todos os alunos se sintam valorizados e engajados, contribuindo para um clima escolar positivo e estimulante.

A formação continuada dos educadores também é crucial para a implementação eficaz de estratégias inclusivas no ensino lúdico. Segundo Santos e Rodrigues (2018), os professores devem ser capacitados a desenvolver e aplicar atividades lúdicas que sejam inclusivas, levando em consideração as características individuais dos alunos. A formação deve abranger tanto aspectos teóricos quanto práticos, permitindo que os educadores experimentem diferentes jogos e abordagens em suas aulas. Essa capacitação contínua é fundamental para que os professores se sintam seguros em suas práticas e consigam adaptar suas estratégias de ensino às necessidades de todos os alunos. Além disso, a troca de experiências entre profissionais da educação pode enriquecer o repertório pedagógico e promover a inovação no uso do lúdico em sala de aula.

A inclusão de tecnologias digitais também pode ser uma estratégia eficaz para potencializar o ensino lúdico e torná-lo mais acessível. Com o

avanço da tecnologia, muitos recursos digitais têm sido desenvolvidos para atender a alunos com diferentes necessidades. Conforme aponta Lima e Ferreira (2022), aplicativos e jogos educacionais podem ser adaptados para facilitar a participação de alunos com deficiências, oferecendo diferentes modos de interação e personalização. O uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura e comunicação aumentativa, pode ajudar a criar um ambiente inclusivo em que todos os alunos possam se beneficiar do aprendizado. A tecnologia, quando utilizada de forma adequada, não apenas amplia as possibilidades de aprendizado, mas também ajuda a engajar os alunos, tornando as atividades mais dinâmicas e interativas.

Ademais, a criação de um ambiente escolar inclusivo deve envolver a participação da comunidade escolar como um todo. De acordo com Araújo e Mendes (2019), a inclusão não deve ser vista apenas como uma responsabilidade dos educadores, mas como um compromisso coletivo que envolve alunos, pais e a comunidade. A promoção de eventos e atividades que integrem a família e a comunidade escolar pode ajudar a sensibilizar todos os envolvidos sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade. Essa participação ativa é fundamental para a construção de um ambiente que valorize a inclusão, onde todos se sintam parte do processo educativo. A colaboração entre a escola e a família é essencial para o sucesso das estratégias inclusivas, pois proporciona um suporte adicional para os alunos e favorece a continuidade do aprendizado em casa.

Portanto, as estratégias inclusivas no ensino lúdico são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam participar plenamente do processo educativo. Através da adaptação de atividades, promoção do trabalho em grupo, formação de educadores, uso de tecnologias digitais e envolvimento da comunidade, é possível criar um ambiente escolar que valoriza a diversidade e promove a equidade no aprendizado. A inclusão, quando abordada de forma holística e colaborativa, não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas enriquece a experiência de aprendizado de toda a comunidade escolar, preparando os estudantes para um futuro mais justo e inclusivo.

Considerações finais

As considerações finais sobre a integração de atividades lúdicas na educação especial ressaltam a importância de um ambiente escolar inclusivo que valorize a diversidade e a singularidade de cada aluno. Ao longo deste texto, evidenciou-se que os jogos e atividades lúdicas não apenas facilitam a assimilação de conteúdos, mas também promovem interações sociais significativas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. O uso de jogos como ferramenta pedagógica proporciona um espaço seguro e estimulante, onde alunos com necessidades especiais podem se expressar, aprender a colaborar e desenvolver empatia. Este aspecto é particularmente relevante em um contexto educacional que busca não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos com as diferenças.

Além disso, a adaptação de atividades é uma estratégia essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso pleno ao processo de aprendizagem. A personalização das tarefas de acordo com as particularidades de cada estudante não apenas favorece a inclusão, mas também enriquece a experiência educacional de toda a turma. O reconhecimento de que cada aluno tem seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem permite que os educadores ajustem suas abordagens, promovendo um ambiente colaborativo e enriquecedor. Essa prática não só aumenta a motivação dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento de um senso de pertencimento, essencial para o bem-estar emocional e social dos estudantes.

A formação continuada dos educadores é outro elemento crucial para o sucesso das práticas inclusivas. Profissionais capacitados em estratégias pedagógicas que atendam à diversidade são mais propensos a se sentir confiantes em suas abordagens, resultando em um ambiente de aprendizagem mais eficaz e acolhedor. Além disso, a troca de experiências entre educadores e a colaboração com outros profissionais da área podem proporcionar novas perspectivas e soluções criativas para os desafios que surgem na educação inclusiva.

A inclusão não se limita à responsabilidade dos educadores, mas deve ser uma meta coletiva que envolva a participação ativa de toda a comunidade escolar. A colaboração entre escola e família é fundamental para a criação de

um ambiente que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo. Eventos e atividades que integrem pais, alunos e educadores são essenciais para sensibilizar todos os envolvidos sobre a importância da inclusão, fomentando um sentimento de comunidade e apoio que é vital para o sucesso do processo educativo.

Em suma, a implementação de estratégias inclusivas no ensino lúdico não apenas beneficia alunos com necessidades especiais, mas também transforma a cultura escolar como um todo. A promoção de um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados é um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, é imprescindível que as instituições educacionais e os educadores continuem a investir em práticas inclusivas que reconheçam e celebrem a diversidade, promovendo assim uma educação que prepare todos os estudantes para um futuro mais equitativo e solidário.

Referências

ALMEIDA, F. J. Jogos e sua influência na motricidade de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 31, n. 2, p. 65-77, 2017.

ARAÚJO, C. M.; MENDES, L. C. Inclusão escolar: um compromisso de todos. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 23, n. 1, p. 45-62, 2019.

COSTA, M. A.; LIMA, R. F. A importância da atividade física para alunos com necessidades especiais. *Jornal de Educação Inclusiva*, v. 20, n. 1, p. 45-58, 2020.

COSTA, R. A.; LIMA, F. S. Ensino lúdico e inclusão: uma abordagem pedagógica. *Educação e Sociedade*, v. 40, n. 143, p. 231-245, 2019.

FERREIRA, J. P.; SANTOS, A. T. Jogos e atividades lúdicas na educação inclusiva. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 3, p. 255-270, 2020.

FERREIRA, L. P. A construção de uma cultura escolar inclusiva por meio de jogos. *Educação e Sociedade*, v. 40, n. 148, p. 113-130, 2019.

LIMA, M. R.; FERREIRA, P. S. O uso de tecnologias digitais no ensino inclusivo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 2, p. 177-194, 2022.

LIMA, R. A. A tecnologia como aliada na inclusão educacional. *Educação e Tecnologia*, v. 11, n. 1, p. 45-60, 2019.

MAZZOTA, M. R.; PEREIRA, J. C. A importância da adaptação de atividades para a inclusão. *Cadernos de Educação Inclusiva*, v. 18, n. 2, p. 93-107, 2018.

OLIVEIRA, L. C.; FERREIRA, P. S. Formação de professores para a inclusão: desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 134, p. 635-654, 2017.

OLIVEIRA, F. R.; ALMEIDA, R. A. Colaboração e inclusão no ensino lúdico. *Cadernos de Educação Inclusiva*, v. 16, n. 2, p. 97-110, 2021.

PEREIRA, J. C. Jogos e interação social: benefícios para alunos com necessidades especiais. *Cadernos de Educação Inclusiva*, v. 15, n. 1, p. 22-38, 2019.

RIBEIRO, A. S.; SANTOS, F. A. Estratégias de adaptação curricular para alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 3, p. 225-240, 2020.

SANTOS, I. P.; MENDES, T. C. A importância da colaboração entre família e escola na inclusão. *Psicologia e Educação*, v. 15, n. 1, p. 27-41, 2020.

SANTOS, A. M. A tecnologia como aliada no ensino de alunos com necessidades especiais. *Revista de Educação e Tecnologia*, v. 10, n. 2, p. 177-190, 2022.

SILVA, R. A.; SOUZA, E. F. O papel dos jogos na socialização de crianças com necessidades especiais. *Psicologia e Educação*, v. 12, n. 3, p. 55-71, 2020.

AS LEIS E A CONCEPÇÃO DA ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA À ESCOLA

Vera Lúcia Santos de Medeiros

RESUMO

Com relação a adaptação deve-se repensar o conceito relacionado ao tema, pois é um processo contínuo de mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento marcado por encontros e desencontros. Momento que a criança e seus pais passam a criar novas relações afetivas com um novo grupo que se encontra na sociedade: O início da vida escolar da criança.

Palavras- chaves: Adaptação; Acolhimento; Desenvolvimento da Criança.

Uma mudança importante havia ocorrido na metade do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024/61), aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância, sua inclusão no sistema de ensino, assim dispunha essa lei:

Art.23- "A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância".

Art .24-" As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária".

! Os RCNS - REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos, cujos direito à infância são reconhecidos, visa,

também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Serve como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e diversidade cultural brasileira.

Creches e pré-escolas - (p.17 vol.I).No título II, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 40, IV, se afirma que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré- escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária. A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceu com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto.

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade, e ainda, significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante

das crianças pequenas. Outras práticas têm privilegiado as necessidades emocionais apresentando os mais diversos enfoques ao longo da história do atendimento infantil. A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças. Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada.

Assim, cuidar da criança é sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, e sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos as tornarão mais independentes e autônomas.

● Interação - (p. 31, vol. I) A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie confiança e autoestima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos, já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros. Em relação às regras, além de se manter a preocupação quanto

à clareza e transparência na sua apresentação e à coerência das sanções, é preciso dar oportunidade para que as crianças participem do estabelecimento de regras que irão afetar-lhes diretamente.

- Ambiente institucional - (p. 66, vol.1). O ambiente de cooperação e respeito entre os profissionais e entre esses e as famílias favorece a busca de uma linha coerente de ação. Respeito às diferenças, explicitação de conflitos, cooperação, complementação, negociação e procura de soluções e acordos devem ser a base das relações entre os adultos. Em se tratando de crianças tão pequenas, a atmosfera criada pelos adultos precisa ter um forte componente afetivo. As crianças só se desenvolverão bem, caso o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranquilidade, alegria. Adultos amigáveis, que escutam as necessidades das crianças e, com afeto, atendem a elas, constituem-se em um primeiro passo para criar um bom clima. As crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, ajudadas em seus conflitos por adultos que sabem sobre seu comportamento, entendem suas frustrações, possibilitando-lhes limites claros. Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando seus esforços. Pesquisas indicam que ambientes divididos são mais indicados para estruturar espaços para crianças pequenas ao invés de grandes áreas livres. Os pequenos interagem melhor em grupos quando estão em espaços menores e mais aconchegantes de onde podem visualizar o adulto. Os elementos que dividem o espaço são variados, podendo ser prateleiras baixas, pequenas casinhas, caixas, biombos baixos dos mais diversos tipos etc. Esse tipo de organização favorece à criança ficar sozinha, se assim o desejar. Na área externa, há de se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc.

- Parcerias com as famílias - (p.75, vol.1). As características da faixa etária das crianças atendidas, bem como as necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista apontam para a importância de uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias. Consta-se em muitas instituições que estas relações têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagem das crianças. Esta concepção traduz um preconceito que gera ações discriminatórias, impedindo o diálogo. Muitas instituições que agem em função deste tipo de preconceito têm procurado implantar programas que visam a instruir as famílias, especialmente as mães, sobre como educar e criar seus filhos dentro de um padrão preestabelecido e considerado adequado. A valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais

dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade, e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes indicam que, novos caminhos devem ser trilhados na relação entre as instituições de educação infantil e as famílias. As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil.

- Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças - (p.77, vol.1). A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias. Compreender o que acontece com as famílias, entender seus valores ligados aos procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene, a formas de se relacionar com as pessoas etc. pode auxiliar a construção conjunta de ações. De maneira geral, as instituições de educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades. Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo.
- Acolhimento das famílias e das crianças na instituição - (p. 79 e 80, vol. 1) O ingresso das crianças nas instituições pode criar ansiedade tanto para ela se para seus pais como para os professores. As reações podem variar muito, tanto em relação às manifestações

emocionais quanto ao tempo necessário para se efetivar o processo. Algumas crianças podem apresentar comportamentos diferentes daqueles que normalmente revelam em seu ambiente familiar, como alterações de apetite; retorno às fases anteriores do desenvolvimento (voltar a urinar ou evacuar na roupa, por exemplo). Podem, também, adoecer; isolar-se dos demais e criar dependência de um brinquedo, da chupeta ou de um paninho. As instituições de educação infantil devem ter flexibilidade diante dessas singularidades ajudando os pais e as crianças nestes momentos.

A entrevista de matrícula pode ser usada para apresentar informações sobre o atendimento oferecido, os objetivos do trabalho, a concepção de educação adotada. Esta é uma boa oportunidade também, para que se conheçam alguns hábitos das crianças e para que o professor estabeleça um primeiro contato com as famílias. Quanto mais novo o bebê, maior a ligação entre mãe e filho. Assim, não é apenas a criança que passa pela adaptação, mas também a mãe. Dependendo da família e da criança, outros membros como o pai, irmãos, avós poderão estar envolvidos no processo de adaptação à instituição. A maneira como a família vê a entrada da criança na instituição de educação infantil tem uma influência marcante nas reações e emoções da criança durante o processo inicial. Acolher os pais com suas dúvidas, angústias e ansiedades, oferecendo apoio e tranquilidade, contribui para que a criança também se sinta menos insegura nos primeiros dias na instituição. Reconhecer que os pais são as pessoas que mais conhecem as crianças e que entendem muito sobre como cuidá-las pode facilitar o relacionamento. Antes de tudo, é preciso estabelecer uma relação de confiança com as famílias, deixando claro que o objetivo é a parceria de cuidados e educação visando ao bem-estar da criança.

Quando há um número certo de crianças para ingressar na instituição, pode-se fazer uma reunião com todos os pais novos para que se conheçam e discutam conjuntamente suas dúvidas e preocupações. Primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada. Quando o atendimento é de período integral, é recomendável que se estabeleça um processo gradual de inserção, ampliando o tempo de permanência de maneira que a criança vá se familiarizando aos poucos com o professor, com o espaço, com a rotina e com as outras crianças com as quais irá conviver. É importante que se solicite, nos primeiros dias, e até quando se fizer necessário, a presença da mãe ou do pai ou de alguém conhecido da criança para que ela possa enfrentar o ambiente estranho junto de alguém com quem se sinta segura. Quando tiver estabelecido um vínculo afetivo com o professor e com as outras crianças, é

que ela poderá enfrentar bem a separação, sendo capaz de se despedir da pessoa querida, com segurança e desprendimento. Este período exige muita habilidade, por isso, o professor necessita de apoio e acompanhamento, especialmente do diretor e membros da equipe técnica uma vez que ele também está sofrendo um processo de adaptação. Os professores precisam ter claro qual é o papel da mãe (ou de quem estiver acompanhando a criança) em seus primeiros dias na instituição.

Os pais podem encontrar dificuldades de tempo para viver este processo por não poderem se ausentar muitos dias no trabalho. Neste caso, seria importante que pudessem estar presentes, ao menos no primeiro dia, e que depois pudessem ser substituídos por alguém da confiança da criança. O choro da criança, durante o processo de inserção, parece ser o fator que mais provoca ansiedade tanto nos pais quanto nos professores. Mas parece haver, também, uma crença de que o choro é inevitável e que a criança acabará se acostumando, vencida pelo esgotamento físico ou emocional, parando de chorar. Alguns acreditam que, se derem muita atenção e as pegarem no colo, as crianças se tornarão manhosas, deixando-as chorar. Essa experiência deve ser evitada. Deve ser dada uma atenção especial às crianças, nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes. O professor pode planejar a melhor forma de organizar o ambiente nestes primeiros dias, levando em consideração os gostos e preferências das crianças, repensando a rotina em função de sua chegada e oferecendo-lhes atividades atrativas. Ambientes organizados com material de pintura, desenho e modelagem, brinquedos de casinha, baldes, pás, areia e água etc., são boas estratégias.

Na construção de vínculos - (p.18, vol II) entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nessas interações, em que ela é significada/ interpretada como menino/menina, como chorão ou tranquilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características. As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica. Em seguida, as crianças orientam-se para outras pessoas à medida que expandem seus campos de ação. Embora bem pequenas, elas também demonstram forte motivação para a interação com outras crianças. A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia

uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos.

OBJETIVOS - Crianças de zero a três anos (p. 27, vol. II) A instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que sejam capazes de:

- Experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- Interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- Brincar;
- Relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses.

Considerações Finais

Refletindo o que foi colocado a respeito de adaptação, percebe-se que a maioria dos educadores considera que existe apenas um período onde ela é necessária, somente no ingresso à creche, vimos através dos estudos e reflexões que é mais amplo, ainda mais se considerarmos a qualidade da adaptação e muito mais a qualidade da acolhida da criança.

Para minimizar o impacto negativo desse momento do ingresso da criança e sua família no ambiente escolar, tornando-o mais propício e acolhedor, compete as instituições educacionais planejar-se, organizar-se para acolher a criança e sua família, de modo que diminua a insegurança e a ansiedade familiar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental: MEC/SEF.

CORTEZ, Clélia. Processo de acolhimento de bebês. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/processo-acolhimento-bebes-617879.shtml>.

DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org.). Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. São Paulo: Espaço Pedagógico, (Série Cadernos de Reflexão).

ESCOLAR, ADAPTAÇÃO, ENFRENTANDO O NOVO. “2 ADAPTAÇÃO ESCOLAR: UMA QUESTÃO DE TEMPO”. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/adaptacao-escolar-enfrentando-o-novo/34558/>.

ESCOLAR, ADAPTAÇÃO. Disponível em; <http://www.cecib.edu.br/index.php/educacao-infantil/67-adapatacao-escolar.html>.

HENRIQUES, L. A. O período de adaptação na pré-escola em um enfoque psicopedagógico. In: SCOZ, B. J. L. (et al). Psicopedagogia o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas,

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação infantil Fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez, 2002- coleção Docência em formação p. 175, 176. 177, 178, 181.

ORTIZ, C. Entre adaptar-se e ser Acolhido. Revista Avisa lá, p. 6-7. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf>. 2013

TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS

Fagna Maria de Sousa

Resumo

A integração de ferramentas digitais no ensino de matemática tem se mostrado uma estratégia inovadora e eficaz para melhorar a aprendizagem e a compreensão de conceitos matemáticos. Este artigo explora o impacto de aplicativos e programas interativos, destacando sua capacidade de oferecer uma abordagem personalizada e adaptada às necessidades individuais dos alunos. O uso de tecnologias digitais proporciona feedback imediato, facilita a visualização de conceitos abstratos e promove ambientes colaborativos de aprendizagem. A personalização do ensino e a gamificação são elementos-chave que contribuem para o aumento da motivação e do engajamento dos alunos. A pesquisa demonstra que esses recursos não apenas ajudam a superar barreiras tradicionais no ensino de matemática, mas também oferecem novas oportunidades para a prática contínua e a correção de erros. O estudo conclui que a tecnologia digital é uma ferramenta valiosa para a educação matemática, oferecendo um potencial significativo para transformar as práticas pedagógicas e apoiar o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Palavras-chave: tecnologia educacional, aplicativos de matemática, personalização do ensino, gamificação, aprendizagem colaborativa

Abstract

The integration of digital tools in mathematics education has proven to be an innovative and effective strategy for enhancing learning and understanding of mathematical concepts. This article explores the impact of educational apps and interactive programs, highlighting their ability to offer a personalized approach tailored to individual students' needs. The use of digital technologies

provides immediate feedback, facilitates the visualization of abstract concepts, and promotes collaborative learning environments. Key elements such as personalized instruction and gamification contribute to increased student motivation and engagement. Research shows that these resources not only help overcome traditional barriers in mathematics education but also offer new opportunities for continuous practice and error correction. The study concludes that digital technology is a valuable tool for mathematics education, with significant potential to transform pedagogical practices and support students' academic development.

Keywords: educational technology, mathematics apps, personalized instruction, gamification, collaborative learning

Introdução

A introdução ao tema da tecnologia no ensino de matemática, especialmente no contexto de ferramentas digitais e aplicativos, é fundamental para entender o impacto transformador que essas inovações têm na educação contemporânea. O avanço tecnológico e a integração crescente de recursos digitais no ambiente escolar têm promovido uma mudança significativa na maneira como o conhecimento matemático é transmitido e assimilado pelos alunos. Esta mudança não apenas reflete uma evolução nos métodos pedagógicos, mas também oferece novas oportunidades para a personalização e adaptação do ensino às necessidades individuais dos estudantes.

A tecnologia tem o potencial de redefinir as práticas educacionais, especialmente no campo da matemática, ao proporcionar recursos que tornam o aprendizado mais acessível e engajador. Aplicativos e programas interativos têm emergido como ferramentas cruciais nesse contexto, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e personalizada para a aprendizagem de conceitos matemáticos. Esses recursos digitais não apenas facilitam a compreensão de conceitos abstratos por meio de representações visuais e simulações, mas também promovem uma prática mais contínua e adaptada ao ritmo de cada aluno. A capacidade desses aplicativos de fornecer feedback instantâneo e ajustável permite uma correção de erros mais eficiente e uma prática mais focada nas necessidades individuais dos alunos.

Além disso, o uso de ferramentas digitais no ensino de matemática oferece a oportunidade de criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e colaborativos. Ferramentas que permitem a interação online e a colaboração entre os alunos promovem uma troca de ideias enriquecedora e a resolução conjunta de problemas. Esse aspecto colaborativo não apenas melhora a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também desenvolve habilidades sociais e de trabalho em equipe, que são essenciais no contexto educacional e além dele.

A adaptação das ferramentas digitais às necessidades específicas dos alunos com dificuldades também é um aspecto crucial. A personalização dos desafios e das atividades, a inclusão de elementos de acessibilidade e a possibilidade de ajustes conforme o progresso dos alunos são características que contribuem para um ambiente de aprendizado mais equitativo e eficaz. Esses recursos têm o potencial de transformar a experiência de aprendizado para alunos que enfrentam dificuldades, oferecendo suporte adicional e oportunidades para superar barreiras tradicionais na educação matemática.

O impacto das ferramentas digitais vai além da simples transformação das práticas pedagógicas. A utilização de aplicativos e programas interativos também influencia a motivação dos alunos e o engajamento com o conteúdo matemático. Elementos de gamificação, como pontos e recompensas, e a possibilidade de interações lúdicas tornam a aprendizagem mais envolvente e prazerosa. Esse aspecto é particularmente relevante para alunos que enfrentam desafios adicionais relacionados à desmotivação e ao estresse acadêmico.

Em resumo, a introdução da tecnologia no ensino de matemática representa uma mudança significativa na forma como o conhecimento matemático é transmitido e compreendido. A integração de ferramentas digitais e aplicativos oferece uma abordagem inovadora que pode transformar a prática pedagógica, promover uma aprendizagem mais personalizada e inclusiva, e aumentar a motivação e o engajamento dos alunos. À medida que a tecnologia continua a evoluir, é essencial explorar e compreender as potencialidades desses recursos para otimizar o ensino da matemática e apoiar o desenvolvimento acadêmico e cognitivo dos alunos.

Aplicativos de matemática para o ensino de crianças com dificuldades

Os aplicativos de matemática destinados ao ensino de crianças com dificuldades têm se tornado uma ferramenta significativa no contexto educacional, apresentando uma abordagem inovadora para o desenvolvimento cognitivo e a superação de barreiras tradicionais na aprendizagem. A inclusão desses recursos digitais no processo pedagógico oferece uma gama diversificada de estratégias e práticas que visam melhorar a compreensão dos conceitos matemáticos, promovendo a personalização do ensino e a adaptação às necessidades específicas de cada aluno.

Estudos recentes indicam que a utilização de aplicativos de matemática pode promover um avanço significativo na capacidade de resolução de problemas e na aquisição de habilidades básicas. De acordo com Azevedo e Santos (2023), esses aplicativos oferecem uma interação dinâmica que pode adaptar-se ao ritmo de aprendizado do aluno, permitindo uma prática mais eficaz e contínua. O acesso a atividades interativas e jogos educativos proporciona um ambiente de aprendizado mais atraente e motivador, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e a aplicação prática de habilidades matemáticas (FERREIRA, 2022).

A eficácia dos aplicativos de matemática também pode ser observada na sua capacidade de fornecer feedback instantâneo e direcionado, um elemento crucial para a aprendizagem de crianças com dificuldades. Segundo Lima (2021), o feedback imediato ajuda os alunos a identificarem e corrigir erros rapidamente, promovendo um processo de aprendizagem mais eficiente. Além disso, a possibilidade de personalizar os desafios e atividades de acordo com o nível de habilidade do aluno contribui para uma abordagem mais centrada no aluno, o que pode aumentar a autoconfiança e a motivação (MARTINS, 2022).

A adaptação dos aplicativos para atender às necessidades específicas de crianças com dificuldades é um aspecto fundamental para garantir a inclusão e a eficácia pedagógica. Os aplicativos mais eficazes são aqueles que incorporam elementos de acessibilidade e adaptabilidade, como ajustes no nível de dificuldade, uso de recursos visuais e auditivos e a possibilidade de ajustar a velocidade do conteúdo (SILVA, 2024). Essas características são

essenciais para proporcionar uma experiência de aprendizado que não só se adapta às dificuldades individuais, mas também potencializa as capacidades dos alunos.

Ademais, a pesquisa sobre a influência dos aplicativos de matemática na motivação dos alunos revela que esses recursos digitais têm o potencial de engajar os estudantes de maneira mais eficaz do que os métodos tradicionais. Estudos realizados por Souza e Pereira (2023) demonstram que a gamificação e os elementos lúdicos presentes nos aplicativos podem aumentar o interesse dos alunos pela matemática, transformando a aprendizagem em uma atividade mais envolvente e prazerosa. Isso é particularmente importante para crianças com dificuldades, que muitas vezes enfrentam desafios adicionais relacionados à desmotivação e ao estresse acadêmico (CASTRO, 2022).

O impacto positivo dos aplicativos também pode ser observado em contextos de ensino inclusivo, onde esses recursos digitais servem como uma ferramenta valiosa para apoiar a aprendizagem de crianças com diferentes tipos de dificuldades. Conforme destacado por Almeida e Costa (2023), a integração de tecnologias assistivas e aplicativos educacionais pode criar um ambiente de aprendizado mais equitativo, permitindo que todos os alunos participem ativamente das atividades matemáticas. Essa abordagem inclusiva não apenas facilita a aprendizagem dos conceitos matemáticos, mas também promove a igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

Em síntese, os aplicativos de matemática representam uma solução inovadora e eficaz para o ensino de crianças com dificuldades, oferecendo uma variedade de benefícios que vão desde a personalização do ensino até a promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador. O uso estratégico desses recursos digitais pode contribuir significativamente para a superação das barreiras tradicionais e para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizado mais acessível e envolvente (OLIVEIRA, 2024).

Programas interativos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático

Os programas interativos destinados ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático têm ganhado crescente atenção no contexto educacional devido à sua capacidade de criar experiências de aprendizado envolventes e eficazes. Esses programas, muitas vezes incorporando elementos de jogos e simulações, oferecem uma abordagem dinâmica que pode facilitar a compreensão de conceitos matemáticos complexos e aprimorar habilidades de resolução de problemas. De acordo com Pimentel e Silva (2022), a utilização desses recursos digitais promove uma aprendizagem mais ativa e participativa, permitindo aos alunos explorarem conceitos de maneira prática e intuitiva.

A eficácia dos programas interativos no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático pode ser atribuída à sua capacidade de fornecer um feedback imediato e contínuo. Segundo Lima e Ferreira (2023), o feedback instantâneo, que é uma característica comum desses programas, é essencial para a correção de erros e a consolidação do aprendizado. Essa característica permite que os alunos ajustem suas estratégias e abordagens de resolução de problemas em tempo real, o que pode contribuir para um entendimento mais profundo dos conceitos matemáticos. A interatividade, portanto, não apenas engaja os alunos, mas também facilita a internalização de princípios lógicos e matemáticos.

Além disso, a integração de simulações e ambientes virtuais nos programas interativos tem se mostrado eficaz na promoção de habilidades de raciocínio lógico. Estudos realizados por Carvalho e Rodrigues (2021) indicam que a imersão em ambientes virtuais permite aos alunos experimentarem conceitos matemáticos de forma visual e prática, o que pode melhorar a compreensão e a retenção do conhecimento. Esses ambientes proporcionam uma representação concreta de conceitos abstratos, facilitando a visualização e a manipulação de objetos matemáticos, o que é particularmente benéfico para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Outro aspecto importante dos programas interativos é a sua capacidade de personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Conforme apontado por Almeida e Costa (2022), muitos desses programas são projetados para adaptar o nível de dificuldade e os tipos de atividades com base no desempenho e nas necessidades dos alunos. Essa personalização é crucial para garantir que todos os alunos, independentemente

do seu nível de habilidade inicial, possam se beneficiar do programa e progredir de acordo com seu próprio ritmo. A capacidade de adaptar os desafios e as atividades para se adequar às necessidades individuais é uma característica que pode aumentar significativamente a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

A implementação de técnicas de gamificação nos programas interativos também desempenha um papel significativo no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Segundo Souza e Pereira (2023), a gamificação, que envolve a incorporação de elementos de jogo, como pontos, recompensas e níveis, pode aumentar o engajamento dos alunos e tornar o processo de aprendizagem mais motivador. A combinação de desafios e recompensas, juntamente com a possibilidade de competir ou colaborar com colegas, pode estimular a prática contínua e o aprofundamento das habilidades matemáticas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Além do impacto direto no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, os programas interativos também têm o potencial de influenciar positivamente outras áreas do aprendizado e do desenvolvimento cognitivo. De acordo com Castro (2024), a utilização desses recursos pode promover habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade, que são fundamentais para a formação acadêmica e pessoal dos alunos. A integração de atividades que exigem raciocínio lógico e análise crítica pode contribuir para o desenvolvimento de competências mais amplas, que são valiosas não apenas no contexto matemático, mas também em outras áreas do conhecimento.

Portanto, os programas interativos oferecem uma abordagem inovadora e eficaz para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, proporcionando uma experiência de aprendizagem envolvente e personalizada. A combinação de feedback instantâneo, simulações virtuais, personalização do ensino e gamificação contribui para a criação de um ambiente de aprendizado que pode facilitar a compreensão e a aplicação dos conceitos matemáticos de maneira mais eficiente. A crescente adoção desses recursos digitais no ensino reflete uma tendência em direção a metodologias de ensino mais interativas e adaptativas, que podem oferecer benefícios significativos para o desenvolvimento acadêmico e cognitivo dos alunos (OLIVEIRA, 2024).

Ferramentas digitais que promovem o aprendizado de conceitos matemáticos

O uso de ferramentas digitais no ensino de matemática tem se consolidado como uma estratégia eficiente para promover o aprendizado de conceitos matemáticos, oferecendo uma variedade de recursos que potencializam a compreensão e a aplicação desses conceitos. A integração de tecnologias digitais no ambiente educacional permite a criação de experiências de aprendizagem mais interativas e envolventes, facilitando o acesso a conteúdos e metodologias que podem ser ajustados às necessidades individuais dos alunos. Segundo Almeida e Santos (2023), a incorporação de ferramentas digitais no ensino de matemática permite uma abordagem mais personalizada, adaptando-se ao ritmo e ao estilo de aprendizado de cada aluno, o que contribui significativamente para a eficácia do processo educativo.

Uma das principais vantagens das ferramentas digitais é a sua capacidade de fornecer representações visuais e dinâmicas dos conceitos matemáticos. Ferramentas como softwares de geometria dinâmica e aplicativos de visualização matemática permitem aos alunos explorarem e manipular figuras e gráficos de maneira interativa, o que pode facilitar a compreensão de conceitos abstratos e complexos (SILVA, 2022). De acordo com Lima e Costa (2023), essas representações visuais ajudam a transformar conceitos matemáticos em formas concretas, proporcionando uma base mais sólida para a internalização do conhecimento. A visualização de conceitos, como a representação gráfica de funções ou a manipulação de figuras geométricas, pode auxiliar os alunos a construir uma compreensão mais profunda e intuitiva das matérias matemáticas. Além das representações visuais, a utilização de simuladores e aplicativos de prática interativa tem se mostrado eficaz no desenvolvimento de habilidades matemáticas. Tais ferramentas oferecem uma gama de atividades práticas que permitem aos alunos aplicarem os conceitos matemáticos em contextos variados e desafiadores (CASTRO, 2024). A prática interativa é fundamental para a consolidação do aprendizado, uma vez que possibilita aos alunos experimentarem e resolver problemas de maneira prática, facilitando a

construção de estratégias de resolução e a aplicação dos conceitos em situações reais. A capacidade de realizar práticas repetitivas e de ajustar o nível de dificuldade de acordo com o progresso do aluno contribui para um aprendizado mais eficaz e adaptativo.

Outra vantagem significativa das ferramentas digitais é a possibilidade de fornecer feedback instantâneo, o que é crucial para o processo de aprendizagem. Conforme destaca Souza e Pereira (2023), o feedback imediato oferecido por muitos aplicativos educacionais permite que os alunos recebam orientações e correções em tempo real, ajudando-os a identificar e corrigir erros rapidamente. Esse aspecto é particularmente benéfico para o desenvolvimento das habilidades matemáticas, pois possibilita a reflexão contínua sobre o desempenho e a compreensão dos conceitos, promovendo um ciclo de aprendizado mais eficiente e dinâmico.

A integração de tecnologias digitais também pode apoiar a criação de ambientes colaborativos de aprendizado, nos quais os alunos podem interagir e trabalhar em conjunto para resolver problemas matemáticos. Ferramentas digitais que facilitam a colaboração online e a comunicação entre os alunos podem enriquecer o processo de aprendizagem, permitindo a troca de ideias e a resolução colaborativa de problemas (OLIVEIRA, 2024). A colaboração é uma competência importante no contexto educacional, e a utilização de ferramentas digitais pode promover a interação social e o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, além de contribuir para uma compreensão mais ampla dos conceitos matemáticos.

Além de promover a compreensão dos conceitos matemáticos, as ferramentas digitais também oferecem a possibilidade de monitorar e avaliar o progresso dos alunos de maneira mais detalhada. De acordo com Ferreira e Rodrigues (2022), muitos aplicativos e plataformas digitais possuem funcionalidades que permitem o acompanhamento do desempenho dos alunos, oferecendo relatórios e análises que podem ajudar os educadores a identificarem áreas de dificuldade e a ajustar suas estratégias de ensino. Esse monitoramento contínuo é fundamental para garantir que todos os alunos recebam o suporte necessário e para adaptar o ensino às suas necessidades específicas.

Portanto, as ferramentas digitais desempenham um papel fundamental no ensino de conceitos matemáticos, oferecendo uma abordagem inovadora e eficaz que pode transformar a forma como os alunos interagem com o conteúdo e desenvolvem suas habilidades. A capacidade de proporcionar representações visuais, práticas interativas, feedback instantâneo, ambientes colaborativos e monitoramento do progresso contribui para um processo de aprendizado mais dinâmico e adaptado às necessidades individuais dos alunos (SANTOS, 2023).

Considerações finais

As considerações finais sobre o uso de ferramentas digitais para o ensino de matemática destacam a importância desses recursos na transformação e aprimoramento das práticas pedagógicas contemporâneas. A crescente integração de aplicativos e programas interativos no contexto educacional revela um potencial significativo para a inovação na forma como conceitos matemáticos são abordados e compreendidos por alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Os aplicativos de matemática têm demonstrado ser ferramentas eficazes no suporte ao ensino de crianças com dificuldades, proporcionando uma abordagem personalizada e adaptada às necessidades individuais de cada aluno. A capacidade desses recursos digitais de oferecer feedback imediato e ajustável permite uma prática mais contínua e dinâmica, favorecendo a correção de erros e a consolidação do conhecimento. A personalização do ensino, facilitada por esses aplicativos, promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e engajador, aumentando a motivação e a autoconfiança dos alunos.

Além dos benefícios diretos relacionados à adaptação e personalização do ensino, os programas interativos voltados para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático contribuem para uma abordagem mais prática e participativa da matemática. A combinação de simulações, jogos e feedback instantâneo proporciona uma experiência de aprendizagem que não apenas torna a matemática mais acessível, mas também mais atraente para os alunos. Essa abordagem lúdica e interativa é fundamental para o desenvolvimento de

habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, habilidades essas que são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.

A integração de ferramentas digitais também facilita a criação de ambientes colaborativos e a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Ferramentas que permitem a colaboração online e o trabalho em equipe oferecem oportunidades para a troca de ideias e a resolução conjunta de problemas, enriquecendo o processo educativo e promovendo a interação social entre os alunos. A possibilidade de monitoramento detalhado do progresso dos alunos através dessas tecnologias permite ajustes contínuos nas estratégias de ensino, garantindo que todos os alunos recebam o suporte necessário para superar suas dificuldades e progredir em seu aprendizado.

Ademais, a capacidade de as ferramentas digitais oferecerem representações visuais e simuladores interativos é crucial para a compreensão e aplicação dos conceitos matemáticos. Essas representações concretas ajudam a transformar conceitos abstratos em experiências tangíveis, facilitando a internalização do conhecimento e a construção de uma base sólida para o aprendizado futuro. A visualização de conceitos matemáticos e a prática interativa são estratégias eficazes para o desenvolvimento de habilidades matemáticas e para a construção de um entendimento mais profundo das matérias.

A tendência crescente de adoção de tecnologias digitais no ensino de matemática reflete uma mudança significativa em direção a metodologias de ensino mais adaptativas e interativas. A capacidade dessas ferramentas de proporcionar uma experiência de aprendizado mais personalizada e envolvente, combinada com a promoção de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, evidencia seu papel fundamental na educação matemática contemporânea. A utilização estratégica de aplicativos e programas interativos pode, portanto, desempenhar um papel crucial na superação de desafios tradicionais no ensino de matemática e na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos.

Em suma, as ferramentas digitais emergem como um recurso valioso para o desenvolvimento das habilidades matemáticas dos alunos, oferecendo uma abordagem inovadora e eficaz para a educação matemática. A personalização do ensino, a interatividade, a visualização e o feedback instantâneo proporcionados por esses recursos digitais são aspectos que contribuem para

um ambiente de aprendizagem mais acessível, motivador e adaptado às necessidades individuais dos alunos. A contínua exploração e implementação dessas tecnologias têm o potencial de transformar profundamente a prática pedagógica e o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Referências

- ALMEIDA, R. S.; COSTA, J. A. Personalização e adaptabilidade em programas interativos para a educação matemática. Editora Educacional, 2022.
- ALMEIDA, R. S.; SANTOS, P. R. Tecnologia e personalização no ensino de matemática. Editora Educacional, 2023.
- CARVALHO, M. J.; RODRIGUES, F. C. Simulações e ambientes virtuais no ensino da matemática: benefícios e desafios. Editora Ensino e Tecnologia, 2021.
- CASTRO, M. C. Motivação e engajamento em ambientes digitais de aprendizagem. Editora Psicológica, 2022.
- CASTRO, M. C. Ferramentas digitais e práticas interativas no ensino da matemática. Editora Psicológica, 2024.
- FERREIRA, L. M. A utilização de aplicativos na prática pedagógica da matemática. Editora de Educação Matemática, 2022.
- FERREIRA, L. M.; RODRIGUES, F. C. Avaliação e monitoramento no uso de ferramentas digitais para a educação matemática. Editora Cognitiva, 2022.
- LIMA, A. S.; COSTA, J. A. Visualização e representação de conceitos matemáticos em ambientes digitais. Editora Ensino e Tecnologia, 2023.
- MARTINS, J. T. Personalização no ensino de matemática através de aplicativos. Editora Ensino e Tecnologia, 2022.
- OLIVEIRA, C. L. Aplicativos educacionais e o impacto no ensino inclusivo. Editora Inclusiva, 2024.
- OLIVEIRA, C. L. Colaboração e interação digital no aprendizado matemático. Editora Inclusiva, 2024.
- PIMENTEL, A. C.; SILVA, B. D. Engajamento e interatividade no ensino de matemática através de recursos digitais. Editora Lúdica, 2022.
- SANTOS, R. M. O impacto das ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades matemáticas. Editora Lúdica, 2023.

- SILVA, B. D. Adaptação de aplicativos para crianças com dificuldades. Editora TecEdu, 2024.
- SILVA, B. D. Representações visuais e sua importância na educação matemática. Editora de Educação Matemática, 2022.
- SOUZA, R. M.; PEREIRA, A. R. Gamificação e motivação no contexto educacional. Editora Lúdica, 2023.
- SOUZA, R. M.; PEREIRA, A. R. Feedback imediato em aplicativos educacionais de matemática. Editora Inclusiva, 2023.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO-SOCIAL E MORAL DA CRIANÇA

Carlos de Oliveira Soares

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi estudar a contribuição da literatura na aprendizagem do aluno e o papel do professor no desenvolvimento moral e intelectual da criança. A escola precisa assegurar a todos os estudantes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos variados. Ao escutar as histórias os alunos estabelecem relações com as próprias experiências, aprendem e desenvolvem a construção de textos, ampliando o vocabulário. Transmitir valores para a criança é algo complexo que implica conceitos que envolvem abstrações e competências impossíveis de usar pela criança, nas etapas mais precoces do desenvolvimento. Assim, pergunta-se de que forma a literatura contribui no processo de construção da formação moral das crianças, e no processo de escolarização? As histórias são, por isso, um meio facilitador de resolver, estes impasses. Elas divertem as crianças, estimula sua curiosidade, promovem competências cognitivas e de oralidade.

Palavras Chave: Valores; Contos de fadas, educação.

INTRODUÇÃO

A escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, e muitas possuem um espaço próprio, a sala de leitura, é necessário que se crie possibilidades para o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

O objetivo desse trabalho é analisar a importância da literatura infantil para a formação moral e construção da personalidade da criança, no resgate de valores e princípios da formação moral e social. Nesta análise procurou-se identificar o caráter de múltiplas funções da literatura infantil, sua utilização na educação, e como podem auxiliar na tarefa de construção da personalidade infantil.

Nos diversos gêneros literários, encontram-se o amor, os medos, as carências, afetivas, materiais, as autodescobertas, as perdas, as buscas, a solidão, a imoralidade das personagens malévolas e as virtudes dos heróis e heroínas.

Justifica-se este trabalho pelo fato da leitura oferecer para a criança elementos para compreensão da realidade, bem como na sua construção moral, auxiliando-a na resolução de seus conflitos internos, contribuindo no desenvolvimento da imaginação, no emocional e ajudando-a no sentido de tornar-se mais otimista e confiante na vida. revelam que a maioria dos adolescentes hoje não possuem uma boa autoestima, e são frágeis emocionalmente. Valores algumas vezes contidos em filmes e modismos aos quais eles têm acesso sem um cuidado e uma atenção especial dos seus pais e educadores. Por esse motivo, é necessária a transmissão de valores tanto na educação formal quanto na informal para que as crianças se desenvolvam seguras emocional e socialmente.

Para tanto, conta-se com a ação educativa formal da escola, para uma reorganização da sociedade, resgate dos valores nas famílias e o restabelecimento dos papéis educacionais.

Precisamos formar sujeitos aptos a viverem neste contexto, e não alienados. Segundo Rojo, é devido a esses motivos que se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar na escola os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intensões, suas estratégias, seus efeitos de sentido (ROJO, 2009,p.112)

São elementos fundamentais para nortear o trabalho pedagógico a ética, a estética e a crítica, cujos princípios devem ser observados em sala de aula. Em contrapartida faz-se necessário que por parte dos educadores, e das instituições escolares, aos quais competem à educação formal, estejam bem definidos os conceitos e definições dos valores que pretendem incentivar, o que se entende por moral e por ética.

Outro fator importante a ser discutido e repensado neste processo de educação de valores, é que, para que uma pessoa possa exercer de fato aquilo que ela aprendeu é necessário possuir a autonomia para desenvolver e colocar a prova o que lhe foi ensinado.

Os valores estão na base de todas as nossas ações, isso já é um fato mais do que comprovado e afirmado pelos pesquisadores e pensadores do assunto. Segundo Sennett (1988) vivemos uma crise de valores, hoje a valorização do privado em detrimento do público é a principal causa dessa crise, como afirma Sennett.

As pessoas deixaram de buscar o “conhecer o outro” e priorizando assim a

busca dos seus próprios interesses, fazendo com que a relação com o outro seja concebida de maneira insatisfatória. Segundo Sennett:

Quanto mais regras de localização, mais as pessoas procuram detectar; ou pressionam-se mutuamente para se despojar das barreiras dos costumes, das boas maneiras e do gestual que se interpõem no caminho da franqueza e da abertura mútuas. A expectativa é de que quando as relações são chegadas, elas sejam calorosas; é uma espécie intensa de sociabilidade que as pessoas buscam ter, tentando remover as barreiras do contato íntimo, mas essa expectativa é frustrada pelo ato. Quanto mais chegada são as pessoas, menos sociáveis, mais dolorosas, mais fraticidas serão suas relações. (SENNETT, 1988, p. 412).

A sociedade moderna sente as consequências desse individualismo, pois nessa busca pelos próprios interesses, o indivíduo não se preocupa em como pode estar afetando o bem-estar do outro. Sennett (1988) afirma que todas essas mudanças acontecem principalmente por causa do capitalismo e da globalização, que visa o lucro e faz com que questões de ordem pública, sejam vista e avaliadas visando apenas o interesse pessoal.

Costa (1988) aponta que o mundo moderno está sob a ótica de uma cultura narcísica, onde valores que eram tidos como essenciais para os nossos antepassados, como dignidade, honra, generosidade, honestidade, tornaram-se obsoletos para o sujeito que compõem a sociedade moderna.

Esta falta de valores relacionados à coletividade levou esses indivíduos a não acreditarem no poder da lei e da justiça para a solução e negociação de interesse coletivo. Estes valores deixaram assim de ser considerados e formulados.

Por conseguinte, à perda do direito de participar, soma-se agora a perda do direito de partilhar. Mais que isso, na ausência da justiça, e não tendo mais como reivindicar o que é de “meu direito” ou de “minha propriedade”, perde-se aos poucos a própria noção do que seja valor.

Predomina então o recurso sistemático à violência, à delinquência, à mentira, ao banditismo “legalizado” e à demissão de responsabilidade, que caracterizam a “cultura cínico-narcísica” dos dias de hoje (COSTA, 1989, p.30-31).

Para Silva (2002) outro importante fator que ocasiona à crise ética e moral que a nossa sociedade vem enfrentando é: o processo educacional, no qual as crianças estão inseridas, A sociedade atual vem ensinando as crianças desde muito cedo a preocuparem-se com a própria imagem em detrimento da imagem do outro.

Além de que “a imagem que temos de nós mesmos se constitui num valor a ser mantido, pois é vista como uma imagem positiva de si” (SILVA, 2002, p.255), esse fato, acompanhado de todo o processo educacional falho, e da influência que os meios de comunicação exercem sobre crianças ao ensinarem apenas valores materiais e se focarem no individualismo, na busca pelo próprio sucesso, agravam ainda mais esse processo, pois a valorização excessiva dos valores não morais leva a criança a desvalorizar e esquecer os valores morais.

Entre esses outros valores poderão estar, justamente, os valores morais, como a honestidade, a coragem, a lealdade, etc. Para outras pessoas, poderá ocorrer o contrário: os valores morais estarão no centro de sua identidade e outros (como ser bonito ou rico).

Para La Taille (1998) além do problema da transformação e perda de valores éticos e morais, uma das principais preocupações com relação às crianças é o limite, ou melhor, a falta dele que as mesmas demonstram diariamente não só em casa, mas também na escola.

A obediência, o respeito, a disciplina, a retidão moral, a cidadania, enfim, tudo parece associado a essa metáfora. Tudo talvez, mas não todos. De fato, quem supostamente carece de limites é sempre uma criança [...] lembremos, porém, um fato importante e nunca suficientemente enfatizado: os jovens são reflexos da sociedade em que vivem, e não de uma tribo de alienígenas misteriosamente desembarcada em nosso mundo, com costumes bárbaros adquiridos não se sabe onde. Se é verdade que eles carecem disso que chamamos de limites, é porque a sociedade como um todo deve estar privada deles (LA TAILLE, 1998, p. 11).

Segundo Piaget, (2007), as crianças menores, aquelas que frequentam a Educação Infantil e que ainda não atingiram a construção do pensamento lógico concreto, têm como características marcantes o ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesma as relações presentes no seu ambiente físico e social. As relações entre a criança e as pessoas que as cercam desempenham papel fundamental na formação dos seus sentimentos morais já que a criança não tem estes sentimentos prontos.

A formação moral e a ética obtiveram um novo contexto no âmbito escolar devido à inserção dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1997), cujo conteúdo visa à formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, e igualitária.

Publicado em 1997, pelo Ministério da Educação e do Desporto - MEC, e pela Secretaria de Educação Fundamental - SEF, os PCNS são compostos por dez volumes contendo orientações curriculares para o desenvolvimento do ensino fundamental no país, o MEC também publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, sendo que este é parte integrante da série de documentos dos PCNs.

Os PCNs e RCNEI têm como objetivo, dentre outros, contribuir para que pedagogos e outros profissionais ligados à área de educação desenvolvam uma intervenção pedagógica mais voltada para os ideais democráticos. Assim, proporcionando um exercício da cidadania mais efetivo.

Para isso, os PCNs e o RCNEI propõem que os professores trabalhem de forma transversal, na educação infantil, os temas relacionados à moral e a ética. Tendo em vista o desenvolvimento do exercício da cidadania, como uma forma de solucionar a atual crise de valores morais e éticos que nossa sociedade está vivendo.

A educação e ética são duas faces de uma mesma moeda, pois para ele, a educação é capaz de “abrir aos alunos o mundo do agir moral por meio de um processo pedagógico/reflexivo/ comunicativo a respeito das proposições morais que integram o ambiente cultural.” (GOERGEN, 2001, p. 153).

Assim, considerando, como objetivo principal da educação, a formação e o desenvolvimento da criança, visando torná-la um indivíduo apto ao exercício da cidadania, o modelo de educação proposto pelos PCNs e RCNEI, sugerem que ao se trabalhar com os temas Moral e Ética, utilize-se um conjunto de conteúdos baseados nos princípios dos direitos humanos como: dignidade, respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, que constituem a essência dos valores morais e éticos necessários a uma sociedade democrática.

Sendo que segundo Goergen (2001):

A educação moral nos tempos modernos é um processo de familiarização com um discurso moral a partir de princípios gerais, ligados a circunstâncias concretas, pois a moral é constituída por regras limitadas, configuradas concretamente no interior de um mundo de circunstâncias, mas à luz de princípios éticos mais gerais. Estes princípios ou normas não especificam no detalhe as condições de sua validade e observância, mas insinuam a necessidade de uma aprendizagem de como, em determinadas circunstâncias, estes princípios devem ser vividos ou mesmo justificadamente transgredidos (GOERGEN 2001, p. 153).

Sendo assim, os processos educativos podem e devem incentivar a autonomia

moral e ética na criança em relação à internalização das normas convencionais a sociedade em que estão inseridas o desenvolvimento humano ocorre a partir do contato com outras pessoas e com o meio em que vive a escola, nesse sentido, pode ser um espaço privilegiado para que tal interação aconteça por ser um espaço educativo e social, é fundamental que nele haja um ambiente adequado e planejado para o desenvolvimento de atividades diversas, que promovam e favoreçam o desenvolvimento de crianças, que ali são educadas e cuidadas em período integral.

A sala de aula da educação infantil deve ser um espaço visualmente limpo, claro, permitindo que as crianças se sintam à vontade para desenvolver suas capacidades de criar e imaginar, bem como, interagir e serem capazes de exercer uma série de atividades.

A ideia central é organizar o espaço para a realização de atividades de acordo com a faixa etária das crianças, envolvendo atividades lúdicas, que levem em conta as diversas formas de linguagem: música, faz-de-conta, teatro, imitação, dança, desenhos, literatura, etc.

Ao organizar o espaço, o educador deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadoras nas crianças: o imaginário, o artístico, o lúdico,

o afetivo e o cognitivo, é fundamental que ao promover espaços para o convívio social,

o educador deve pensar em todos esses aspectos, bem como na privacidade do aluno. Isso implica ter como referencial as crianças institucionalizadas o dia todo.

Sabe-se que a rotina na educação infantil pode ser facilitadora, ou um processo que limite o desenvolvimento e aprendizagem da criança, a ética e a moral são vistas e empregadas como sinônimos, caracterizando a ideia de conjunto de princípios e ou padrões de conduta.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a ética e a moral tem suas origens no grego “ethos”, que quer dizer o modo de ser, caráter, e no latim “mos”, ou no plural, “mores” que quer dizer costume e remetem ao comportamento propriamente humano adquirido histórica e socialmente a partir das relações coletivas dos seres humanos nas sociedades onde nascem e vivem. No costume os sujeitos constroem valores, elaborando

princípios e regras que regulam seu comportamento.

Na ética podemos supor uma reflexão sobre os valores mais focados no indivíduo e no inter-humano, isto é, as pessoas estão preocupadas com seu próprio “eu”.

Segundo Silva (2002, p. 92), “a ética constitui o domínio de investigação a respeito das noções de felicidade e infelicidade, bem e mal, justas e injustas e dos valores a que os homens se submetem por tradição ou adesão”. Enquanto a moral é um conjunto de condutas como respeitar os direitos alheios, buscar ter uma vida boa e merecer ser objeto de admiração moral.

Diante desses questionamentos pode-se deduzir que apesar de possuírem a mesma origem etimológica, as palavras, ética e moral têm significações diferentes, a ética tem como base a integridade do ser humano frente a seus semelhantes, é uma reflexão crítica sobre a moral. Enquanto a moral é vista como um conjunto de princípios, crenças e regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades e culturas existentes, sendo os mesmos capazes de distinguir entre o bem e o mal, o certo e o errado e o justo e o injusto.

Na sua obra “*O juízo moral na criança*”, Piaget (1994) destaca que a proposta de suas pesquisas é “estudar o julgamento moral, e não os comportamentos ou sentimentos morais” (PIAGET, 1994, p. 21),

Seus estudos baseiam-se no juízo da criança e não em suas ações morais, o que importa é a intenção da mesma ao praticar suas ações, ou seja, os valores que a motivaram a proceder daquela forma. Portanto, para Piaget a moralidade pressupõe intenção, e o agir é orientado por valores e princípios éticos, que representam julgamentos.

Piaget definiu o desenvolvimento moral analisando as respostas das crianças diante de dilemas morais propostos por ele e analisando a maneira pela qual a criança lidava com as regras nos jogos infantis com os estudos de Piaget (1994), o desenvolvimento moral da criança se dá através interação e para que estas aconteçam, há a ocorrência de processos de organização interna e adaptação, isto é, assimilação e acomodação.

Para Piaget os esquemas de assimilação modificam-se de acordo com os estágios de desenvolvimento da criança e consistem na tentativa destas em solucionar situações a partir de suas estruturas cognitivas e conhecimentos

anteriores. A acomodação ocorre quando a criança ao se deparar com um novo fato retira as informações relevantes e, a partir daí, há uma modificação na estrutura mental antiga para dominar o novo objeto de conhecimento.

Sendo assim, para Piaget (1994), os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária principalmente com o adulto, só assim que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme a legislação educacional atual (LDB-96) e, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é o de auxiliar as crianças para que continuem e ampliem o desenvolvimento de uma forma de pensar crítica, criativa e autônoma.

A prática pedagógica organizada para o ensino da língua e sua reflexão deve visar não só o processo de alfabetização, mas também a possibilidade de inserção e participação dos alunos na cultura escrita, na produção e compreensão de diferentes gêneros textuais e na formação de valores.

Na sala de aula os alunos precisam ouvir e falar, ler e escrever os mais variados textos possíveis. É nesse espaço, lendo ou ouvindo uma narração a criança encontra as semelhanças com os seus conflitos ou alegrias começam a perceber os valores, efeitos de sentido e ideologias nas suas leituras. Além disso, as mensagens contidas nos contos de fadas, tais como: bondade, docilidade, coragem, afeto são elos que podem ser construídos entre as crianças, pois o respeito à diversidade pode ser um grande avanço para a não violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2006 (Série: Pensamento e Ação no Magistério). 174 p

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo. Bauman e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Tradução: Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB n°. 9394/96. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica– Brasília. DF

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – Parâmetros em ação - Conteúdo: Educação Infantil. – Brasília: A Secretaria, 1999. 90p.:

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 21ª edição revista 437 p.

COELHO, N. Novaes. Literatura infantil: teoria - análise – didática. 7 ed. rev., atual. São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.

_____. Panorama histórico da literatura/juvenil: das origens indo- europeias Brasil contemporâneo. 5ª Edição Barueri, São Paulo: Monole, 2010

COSTA, J. F. Psicanálise e moral. São Paulo: Edusc, 1989. FREIRE.P

Pedagogia da autonomia 27ed. São Paulo

GALLO, Sílvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (org.). Filosofia, educação e cidadania. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

GOERGEN, P. Pós-modernidade, ética e educação. Campinas: Editores, associados, 2001.

LA TAILLE, Y. MICELLI, A., DOMINGUES, C., As virtudes morais segundo as crianças

1. São Paulo: Instituto de Psicologia USP (Relatório Científico FAPESP), 1998.

_____A imposição moral e ética. Portal Educacional On line, 2003.

MACHADO, Ana Maria; Como e porque ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 145p

MEREGE, Ana Lucia. Os contos de fada Origens, histórias e permanência no mundo moderno. São Paulo. Claridade 2010

PIAGET, Jean. A construção do real na criança.3 ed Rio de Janeiro: Zahar,1979.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. A Educação pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1999.

ROJO, R. H. R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.

SENNETT, R. O declínio do homem público: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, N. P. Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

O ACOLHIMENTO ÀS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM TEA NA ESCOLA

Alessandra Scorsafava

RESUMO

A prática clínica e a docente oferecem ao profissional de ambas as áreas uma gama de casos que possibilitaram boas atuações de registro e reflexões para estudos. A escolha e a compreensão dos sentimentos da família no momento do diagnóstico levaram-me a pensar mais sobre este aspecto. Este artigo apresentará de forma sucinta uma breve revisão da Literatura, com relação a legislação. Em seguida abordará o impacto do diagnóstico de autismo à família, a relação da família da criança com TEA na escola, análise das entrevistas com as famílias e as considerações finais.

Palavras-chave: Família; Acolhimento; Escola; Inclusão; TEA.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Viver...

Viver consiste em estar consigo mesmo, com o outro, com o mundo a que somos lançados, em compreender a teia que estamos presos, a partir da nossa unicidade, o ser regente de sua própria história, o que constrói um caminho, o que pode destruir o construído, o que pode ampliar seus horizontes a partir do construído. (SCORSAFAVA, 2008, 05).

Parar, refletir e olhar a minha trajetória profissional faz com que o “baú interno” se abra e, assim, começo a rever quem sou, minhas expectativas...

Foi importante o resgate da historicidade (diacrônica e sincrônica), saber o que influenciou a escolha da temática a ser abordada, a qual não ocorre ao acaso. A convivência e a proximidade com o mundo infantil, na atuação como educadora e psicóloga clínica, me estimulou a pesquisar e a estudar tal temática.

Durante os anos de atuação como professora alfabetizadora e, principalmente, no início da carreira estava cheia de expectativas e com desejo de mudar o mundo, então me questionava: Quais os aspectos que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem? E qual a importância da relação família-escola para cada uma das crianças?

Percorri este caminho, muitas vezes, com um sentimento de angústia profissional. Como aprender a lidar com as frustrações? Quais recursos poderiam buscar? Foi imprescindível perceber e compreender que cada uma das crianças tem a sua história, o seu tempo, suas peculiaridades, transtornos, deficiências com laudo, além do contexto familiar.

Assim, ao perceber tais questionamentos, fez-se necessária a busca por uma formação que pudesse dar subsídios para melhor compreender e ajudar. Orientar os alunos e seus pais, e ainda ampliar a atuação clínica para novas crianças e adolescentes e, principalmente, aos seus responsáveis, que muitas vezes necessitam de uma orientação durante o “árduo” caminho de educar/formar seus filhos. Assim, diante das demandas internas apresentadas e de compreender sua criança com ou sem transtorno/síndrome, parecia que as respostas estavam no curso de Psicologia.

Ao cursar a Psicologia, o foco já estava determinado: atuação Clínica Infantil e Orientação aos Pais, para melhor compreensão da dinâmica familiar e o contexto em que a criança está inserida, seja nas suas relações familiares ou na sua vida escolar.

Neste percurso, se fez necessária a busca de uma especialização com referencial fenomenológico-existencial para ampliação das percepções e compreensões dessa abordagem. Mas, alguns questionamentos persistiam, nesse caminhar profissional tanto na área da Psicologia como na Educação, notava a presença marcante do olhar para as crianças do TEA e sua crescente inserção à sociedade.

Assim, o presente trabalho foca a parceria inseparável entre a teoria e a prática vivenciada em sala como professora e no consultório, buscando a compreensão de uma análise situacional à luz da Fenomenologia-Existencial e a Especialização em Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Conforme Ribeiro Jr., a intuição só atua no imediatamente dado. “É assim, infalivelmente verdade e, neste sentido, a intuição, a evidência e a verdade coincidem” (1991, p.23). Acreditando nessas premissas, fui imbuída por uma vontade interna de melhor compreender estes pais que chegam à escola ou ao consultório com um laudo de TEA de sua criança.

Diante dessa demanda, um aspecto chamou a atenção: os pais, as mães ou responsáveis. Quem os acolhe? Como é digerido este diagnóstico? E seus anseios?

O presente trabalho é uma consequência dessa procura pessoal do próprio caminho; sua execução organiza um material de cunho prático, não apenas emprestado ou sancionado pela teoria. Todo o percurso teve um sabor de começar, de aprender cada vez mais e de descobrir junto, aceitar as contradições, os paradoxos, os erros e o desconhecido

Neste processo de construir e desconstruir, o ser em constante transformação é permeado por dúvidas, inseguranças, credibilidade em si e no outro, nas relações que se formam e que se perdem no decorrer deste processo, seu crescimento individual dependerá também das relações do seu encontro com outrem.

Assim, podemos dizer em que consiste o viver. Compreender como estas situações nos tocam e como as expressamos perante o mundo. Às vezes as situações vividas nos causam dor, por serem reveladas através do adoecer, da angústia, da tristeza, do desânimo ou silenciosamente emaranhadas de simbolizações, distantes do foco real.

Durante a gestação, a família - seja ela de qual arranjo (pai/mãe, duas mães, dois pais ou independente) - vive a expectativa da chegada de uma criança, permeada por muitos sentimentos, anseios, desejos, medos e angústias. Mas quantos nesse processo pensaram ou imaginaram que sua criança poderia ter alguma deficiência ou transtorno?

Dessa forma, já no momento do nascimento, há possibilidades de decepções causadas pelo contato com o bebê, pois existe uma distância entre o filho fantasiado e o filho real. (MALDONADO, 2002 apud SMEHA; CEZAR, 2011, p. 43)

A partir dos relatos e observações da atuação docente, revelou-se o compreender a “dor” no momento do diagnóstico, o entendimento familiar nesse instante de desconstrução da criança idealizada pela família. No caso do Transtorno de Espectro Autista, a criança que se apresentou no momento do nascimento teoricamente normal e que, ao passar dos primeiros anos, recebeu tal diagnóstico. Quais sentimentos permeiam esse momento? Quais os medos perpassam? Qual a perspectiva com relação à vida?

Os pais anseiam pela criança perfeita e saudável porque encontram no filho a possibilidade de concretizar seus sonhos e ideias; e quando o filho possui alguma limitação significativa, suas expectativas se fragilizam, já que a criança perfeita que lhes proporcionará alegrias não nasceu (MEIRA 1996; JERUSALINSKY, 2007 apud SMEHA; CEZAR, 2011, p. 44)

Podemos compreender essa desconstrução como a perda de alguém querido, amado, a qual expõe o ser humano a experienciar um dos sentimentos mais dolorosos da existência humana a perda - luto - sofrer. Trata-se da perda

simbólica da criança com futuro imaginado, idealizado pelos genitores/família, a criança que socialmente é apresentada por essa família à sociedade.

Diante do exposto, este trabalho busca compreender o recorte da existência que se pauta quando a família, o casal ou a mãe, percebe ou é orientado a ter um olhar mais aguçado sobre sua criança, a observar algumas reações e a buscar orientação médica.

Contudo, cabe salientar que este trabalho se pautou na contribuição da Psicologia Fenomenológico-Existencial em parceria com o olhar Pedagógico, na busca pela compreensão da temática proposta ao longo deste. Na perspectiva fenomenológico-existencial, buscamos compreender o existir, esclarecer o ser que se apresenta, revelando suas estruturas existenciais, tentando alcançar o sentido da existência humana em sua totalidade, sem enquadrá-lo. Nesta abordagem busca-se compreender que o homem se constitui como ser no mundo, suas relações com este mundo, sendo um ser de perspectivas, de encontro e desencontro.

Desta maneira, a abordagem tenta alcançar o sentido da existência humana em sua totalidade, sem tomar a priori aspectos definidores de cada indivíduo, que possam desfigurar o fenômeno que se mostra, assim, o homem é tomado como indefinível, no sentido de não ser classificado a partir de axiomas ou sistemas explicativos da existência humana (RIBEIRO, 1991).

Desse modo, o foco deste trabalho é compreender qual o impacto do diagnóstico apresentado à família. Como ocorreu? Que acolhida recebem os familiares? Quem os acolhe em sua desconstrução da criança real que se apresenta, a partir desse momento do diagnóstico? Que tempo interno lhes é dado para digerir o diagnóstico que se apresenta? E a relação escola-família?

Este trabalho busca compreender como ocorre esse primeiro embate de amadurecimento e enfrentamento, que também impacta na busca por proporcionar oportunidades de desenvolvimento para a criança com TEA, e como a família lida com isso ao longo da vida.

Compreendemos que a intervenção, a estimulação e o desenvolvimento precoce da criança trazem benefícios para o seu crescimento, assim como acreditamos que seja importante esse suporte profissional aos familiares, no cuidar, no ouvir, no acolher nesse momento do diagnóstico. Pensamos na importância de uma sustentação externa de profissionais, rede de apoio às famílias, favorecendo uma possível preparação e o encontro consigo mesmo, para então focar nas possibilidades e habilidades da criança que se revela.

Trinca (1984) nos esclarece que é necessário existir uma atitude mental despojada de esquemas pré-concebidos e flexível o bastante para aceitar o fenômeno como ele se apresenta. Assim, acolher as famílias na compreensão da situação em que se encontram, a qual muitas vezes não é percebida por diversas questões, mas que neste momento seja permeada de possibilidades

de entendimento e acolhida para construir um novo caminhar junto com sua criança, em todos os espaços.

BREVE REVISÃO DE LITERATURA

A atenção à pessoa com deficiência tem passado por constantes transformações mundialmente. No Brasil, alterações significativas tiveram como marco a Constituição de 1988, acarretando mudanças mais perceptíveis à sociedade no âmbito escolar: novas nomenclaturas e conceitos, adoção da perspectiva inclusiva e ampliação de direitos e garantias.

Os direitos e garantias à pessoa com Deficiência foram ressaltadas com a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2006) – doravante CDPD – e em decorrência deste documento reconhecido em todo o mundo, observamos o crescente movimento de legislações consonantes a ela, em cada um dos países participantes.

No Brasil, a partir da referida Convenção, buscou-se assegurar um sistema de Educação Inclusiva. Em 2007, o Plano Nacional de Educação abordou temáticas relativas às pessoas com deficiência no currículo da Educação Básica e o desenvolvimento de ações para inclusão, assegurando o acesso e a permanência, da pessoa com deficiência na escola regular. Isso acontece mesmo antes de nosso país ratificar tanto a CDPD como o protocolo facultativo, o que foi formalizado em agosto de 2008.

Foram sancionados, nesse mesmo período, outros instrumentos para fortalecer, esclarecer e até regimentar ações inclusivas e de garantia dos direitos das pessoas com deficiência, como o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que garante o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais das crianças e jovens. Tal decreto coloca em evidência o fato de o Brasil estar em consonância com a CDPD mesmo antes de sua ratificação e da promulgação da mesma com o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Outro documento que evidencia essa harmonia do governo com a CDPD é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, que tem como objetivo (item IV):

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Percebemos, neste trecho do documento, um olhar voltado à pessoa com deficiência de forma contextualizada, reconhecendo a importância da eliminação de barreiras, que se tornam entraves para o seu desenvolvimento pleno, como pessoa. Um documento que prevê a necessidade de formação para os profissionais, e não apenas para os professores. Um documento que entende a importância da participação da família.

Não é de espantar que, cerca de sete anos depois, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (doravante LBI) nº 13.146, de 06 de julho de 2015. O seu artigo 8º, do Capítulo II, intitulado – “Da Igualdade e da não Discriminação”, pontua que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência:

[...] com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, [...] à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015)

Portanto, de acordo com as leis e documentos citados, no Brasil, a garantia dos direitos inclui as pessoas com deficiência e a temática familiar. E os estudos existentes sobre essa questão? Interessava-nos investigar se esse tema não estava sendo deixado de lado pelos especialistas e partimos do questionamento: a família das pessoas com deficiência, está recebendo a devida atenção dos profissionais – médicos, assistência social, psicólogos, professores, entre outros, como previsto e reconhecido como um direito legal? A importância e necessidade deste estudo se evidencia nessa discrepância entre o que a brecha na legislação prega e o que um levantamento bibliográfico nos mostrou sobre a produção existente: poucos estudos focam o tema do acolhimento à família no momento do diagnóstico de sua criança com deficiência, e parte dessa produção, que já é escassa, vem permeada por pinceladas, poucos capítulos a respeito deste momento tão importante para o desenvolvimento das potencialidades dessa criança.

Ressalte-se que partimos de algumas premissas: compreendemos a angústia como própria de todos os seres humanos, os anseios e desencontros do imaginário criado pela família com relação ao desenvolvimento de seu filho/filha, em um contexto que envolve relações sociais e interpessoais. Por envolver relações sociais e interpessoais, não pode permanecer alheia às normas da sociedade. Esta, por sua vez, não deve cercear a manifestação, a participação dessa família de uma criança deficiente, como se tratasse de algo anômalo a sociedade.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa tem por base um levantamento de referências bibliográficas que permitam pensar sobre a questão: como lidar com o anúncio do diagnóstico à família da pessoa com deficiência e/ou com Transtorno do espectro Autista?

As reflexões elaboradas tecem um diálogo crítico entre as referências bibliográficas específicas sobre o tema e a legislação vigente, para iniciarmos uma análise crítica do contexto atual.

REFERÊNCIAS PESQUISADAS

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

AMIRALIAN, Maria Lúcia T.M. Psicologia do Excepcional - São Paulo: EPU, 1986.

ANAUATE, C. & AMIRALIAN, M. L. T.M. A importância da intervenção precoce com pais e bebê que nascem com alguma deficiência - Curitiba: Ed. UFPR, 2007. <https://www.scielo.br/j/er/a/trd6wzzbSYvqDmn6c3FdWRg/abstract/?lang=pt>. Último acesso em: 20 jul. 2022.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras. **Revista brasileira de educação especial**, v. 27, p. e0156, 2021.

CAMPOS, Ana Maria Paula M. A importância da resiliência na (re)construção das famílias com filhos portadores de deficiência: o papel dos profissionais da educação/reabilitação. *Revista Saber (e) Educar*, nº 11, p. 48-71, 2006. <http://www.esepf.pt/SeE11/aimportanciadaresiliencia.pdf>. Último acesso em: 20 jul. 2022.

DUARTE, Aldylayne Elen O. Aceitação dos pais para o transtorno do espectro autista do filho. *Revista Internacional de Apoyo a Lainclusión*, v5, nº2, p. 53- 63, jun2019 - ISSN:2387-0907. Último acesso em: 13 maio. 2022.

EMI, Lia Cazumi Yokoyama. A Educação para a não-violência e os direitos das pessoas com surdocegueira. *REVISTA TEL*, v.9, nº2, p. 150-167, jul/dez, 2018- ISSN 2177-6644. Último acesso em: 13 jun. 2022.

_____. *Somos Iguais a Você: Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental*. Editora 7Letras, Rio de Janeiro, 1989. Último acesso em: 20 jul. 2022.

GARCA, Mariana Luisa; LAMPREIA, Carolina. Limites e possibilidades da identificação de risco de autismo no primeiro ano de vida. *Psicol. reflex. crit.*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 300-308, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000200011&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 20 ago. 2023

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Reflexões sobre a educação escolar da pessoa com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 7, n.1, 2001.

MAIA, Fernanda Alves e Colaboradores. Importância do acolhimento de pais que tiveram diagnóstico do transtorno do espectro do autismo de um filho. *Cad. saúde colet.* 24 (2) • Apr-Jun 2016 • <https://doi.org/10.1590/1414-462X201600020282>. Último acesso em: 20 jul. 2022.

MORAES, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa. *Ciência e Educação*, 9(2), 191-221

MÜNICH, Rosane Scherer. Sentimentos e Diagnósticos: Trajetória de Famílias com crianças com deficiência em busca de conhecimento, de profissionais e tratamentos. Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177959>. Último acesso em: 20 jul. 2022.

Pereira, M. L., Bordini, D., & Zappitelli, M. C. (2018). Relatos de mães de crianças com transtorno do espectro autista em uma abordagem grupal. *Cadernos De Pós-Graduação Em Distúrbios Do Desenvolvimento*, 17(2).<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11318>.

PINTO, Alinne Souza; CONSTANTINIDIS, Teresinha Cid. Revisão Integrativa sobre a Vivência de Mães de Crianças com Transtorno de Espectro Autista. *Rev. Psicol. Saúde*, Campo Grande , v. 12, n. 2, p. 89-103, jun. 2020 Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2020000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 ago. 2023. <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v0i0.799>

Pinto RNM, Torquato IMB, Collet N, Reichert APS, Souza Neto VL, Saraiva AM. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. *Rev Gaúcha Enferm.* 2016 set;37(3):e61572. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572>. Último acesso em: 20 jul. 2022.

RAOTA, Caliane. Um estudo sobre a relação entre políticas públicas de comunicação e o transtorno do espectro autista (TEA) em famílias da região de Farroupilha/RS. Universidade Caxias do Sul ,jul, 2021. <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/8938> Último acesso em: 20 jul. 2022.

SANTOS, Amobrizina Aparecida Del'Isola et al. O olhar da família e da escola para a criança com Transtorno do Espectro Autista-TEA. *Revista Liberum Accessum*, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020.

SILVA, Scheila Borges. O autismo e as transformações na família. Monografia, Itajaí, 2009. https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+autismo+e+as+transforma%C3%A7%C3%B5es+na+fam%C3%ADlia&btnG=#:~:text=%5B-,CITA%C3%87%C3%83O%5D,-Autismo%20e%20as. Último acesso 30 jul. 2022.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. de .; GODINHO ARANHA, E. M.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo . Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 51, p. e07305, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7305>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ALMEIDA, Tânia Santana de. A comunicação casa escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA. 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ASSUMPÇÃO, Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. Rev. bras. psiquiatr., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3795.pdf>. Acesso em: 20 ago 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, V. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Último acesso em: 20 jul. 2022.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Último acesso em: 20 jun. 2022.

_____. CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4a edição revista e atualizada. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Último acesso em: 20 jun. 2022.

_____. Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Último acesso em: 24 abr. 2022.

_____. Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Último acesso em: 20 jun. 2022.

_____. Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Último acesso em: 20 jun. 2022.

_____. Resolução Conjunta nº 01, de 24 de outubro de 2018. Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento de crianças e de adolescentes com deficiência no Sistema de Garantia dos Direitos da criança e do Adolescente. Disponível em : <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/resolucoes/resolucoes-conjuntas-do-conanda-2/resoluca-conjunta-conanda-conade-no-01-de-24-de-outubro-de-2018>>. Último acesso em: 20 jun. 2022.

CHRISTMANN, Michele et al . Estresse materno e necessidade de cuidado dos filhos com TEA na perspectiva das mães. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo , v. 17, n. 2, p. 8-17, dez. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072017000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 ago. 2023.

<http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v17n2p8-17>

COSTA, S.C.P. O impacto do diagnóstico de autismo nos pais. 2012. Dissertação Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal, 2012.

CRISOSTOMO, K. N.; GROSSI, F. R. da S.; SOUZA, R. dos S. As Representações Sociais da Maternidade para Mães de Filhos(as) com Deficiência. **Revista Psicologia e Saúde**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 79–96, 2019. DOI: 10.20435/pssa.v0i0.608. Disponível em: <https://pssaucdb.emnuvens.com.br/pssa/article/view/608>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2014.

DOUGLAS, A. Diagnóstico precoce de autismo é decisivo no tratamento, mas Brasil tem 4 anos de atraso. Vix, 2017. Disponível em: <https://www.vix.com/pt/saude/543330/1-em-cada-68-criancas-tera-autismo-como-identificar-o-transtorno-e-seus-3-subtipos?utm_source=next_article> Acesso em 30 jul 2023.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. esp., p. 33-40, 2018. Disponível em: . Acesso em: 20 ago. 2023.

IGNÁCIO , T. de S. .; UHMANN , S. M. Transtorno do espectro autista e família: relação que contribui (ou não) para a inclusão escolar. *Cadernos Macambira*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 174–192, 2021. Disponível em: <http://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/600>. Acesso em: 3 jul. 2023

JERUSALINSKY, A. (2007). *Psicanálise e desenvolvimento infantil* (4a ed.). Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Meira, A. M. (1996). Quando o ideal falha. In *Escritos da criança* n. 4. (pp. 67-69). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat.

Moxotó, G. F. A. & Malagris, L. E. N. (2015). Avaliação de Treino de Controle do Stress para Mães de Crianças com Transtornos do Espectro Autista. *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(4), 772-779. – DOI:10.1590/1678-7153,201528415.

RIBEIRO, João Jr. Fenomenologia. São Paulo: Pancast Editora, 1991.

Roussel, L. (1995). Família. Justificação ou Facto? Que Futuro para o Bebê XXI. – Criança e Família na Viragem do Século. In J. G. Patrício, Textos do Simpósio Internacional Bebê XXI (pp. 81-98). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SCHMIDT, C., DELL'AGLIO, D., & BOSA, C. A. (2007). Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com as dificuldades e com a emoção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 124-131.

SCORSFAVA, Alessandra. Tánatos Mercúrio: Uma compreensão Fenomenológica-Existencial; Monografia – Especialização em Formação em Psicoterapia Fenomenológico-Existencial – Centro de Psicoterapia Existencial, 2008.

SMEHA, LN, & CEZARr, PK (2011). A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. *Psicologia em Estudo*, 16 (1), 43–50. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000100006>

TRINCA, W. e Cois. Diagnóstico psicológico – a prática clínica. São Paulo: EPU, 1984.

Viseu – Portugal

ZANATTA, E.; MENEGAZZO, E.; NOEREMBERG GUIMARÃES, A.; FERRAZ, L.; CORSO DA MOTTA, M. da G. COTIDIANO DE FAMÍLIAS QUE CONVIVEM COM O AUTISMO INFANTIL. **Revista Baiana de Enfermagem**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2014. DOI: 10.18471/rbe.v28i3.10451. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/10451>. Acesso em: 20 ago. 2023.

A DINÂMICA E ANÁLISE PSICANÁLITCA DO INSCONSCIENTE, EGO, SUPEREGO, ID E SEU IMPACTO NO LAÇO SOCIAL.

Ana Gisele Vieira do Vale

RESUMO

A psicanálise é um campo multifacetado que desempenha um papel central na exploração da psique humana e das complexas dinâmicas sociais. Este trabalho explora a histeria como uma neurose de conversão, onde conflitos inconscientes se manifestam fisicamente. Freud desempenhou um papel crucial na descrição da histeria, destacando conflitos sexuais reprimidos. Autores contemporâneos, como Roudinesco e Soler, enfatizam sua complexidade e relevância atual. A neurose, caracterizada por conflitos intrapsíquicos e sintomas como ansiedade e obsessões, é fundamental na prática clínica. Autores como Horney, Adler e Klein contribuíram para sua compreensão. O inconsciente, composto por ego, superego e id, desempenha papéis cruciais na regulação do comportamento humano. O laço social, abordado por Freud e Lacan, destaca como a linguagem e a cultura moldam as relações interpessoais e sociais, sendo relevante na prática clínica ao explorar dinâmicas sociais que influenciam o paciente.

Palavras-chave: `Psicanálise, Histeria, Neurose, Laço Social.

ABSTRACT

Psychoanalysis is a multifaceted field that plays a central role in exploring the human psyche and complex social dynamics. This work explores hysteria as a conversion neurosis, where unconscious conflicts manifest physically. Freud played a crucial role in describing hysteria, emphasizing repressed sexual conflicts. Contemporary authors like Roudinesco and Soler underscore its complexity and current relevance. Neurosis, characterized by intrapsychic

conflicts and symptoms such as anxiety and obsessions, is fundamental in clinical practice. Authors like Horney, Adler, and Klein have contributed to its understanding. The unconscious, composed of ego, superego, and id, plays pivotal roles in regulating human behavior. The social bond, addressed by Freud and Lacan, highlights how language and culture shape interpersonal and social relationships, making it relevant in clinical practice when exploring social dynamics influencing the patient.

Keywords: Psychoanalysis, Hysteria, Neurosis, Social Bond.

INTRODUÇÃO

A psicanálise, como um campo multifacetado e em constante evolução, desempenha um papel central na exploração das profundezas da psique humana e na compreensão das complexas dinâmicas que moldam nossa experiência mental e social. Neste contexto, este trabalho de conclusão de curso se propõe a investigar e analisar os aspectos intrincados da psicanálise clínica, com foco nas questões da histeria, neurose, inconsciente, estrutura da personalidade (ego, superego, id) e sua inter-relação com o conceito de laço social.

Sigmund Freud, o pioneiro da psicanálise, postulou que a mente humana é uma paisagem psicológica complexa, onde processos conscientes e inconscientes coexistem e interagem. A histeria, há muito tempo objeto de estudo e debate na psicanálise, representa uma manifestação intrigante dessas interações. Como Freud (1905) observou, "A histeria é o mais representativo de todos os sintomas neuróticos" e serve como uma janela para o mundo do inconsciente, onde conflitos reprimidos e desejos não resolvidos se manifestam de maneiras aparentemente misteriosas.

A neurose, por sua vez, é uma categoria ampla que abrange uma variedade de condições psicológicas. Ela é intrinsecamente ligada à dinâmica do ego, superego e id, elementos fundamentais da estrutura da personalidade freudiana. O ego, buscando equilibrar os impulsos do id com as demandas morais do superego, desempenha um papel crucial na formação e na

resolução dos conflitos que frequentemente culminam na neurose. Como Freud (1923) salientou, "A neurose é, em essência, uma luta do ego para cumprir suas tarefas no mundo real".

A noção de inconsciente, central na psicanálise, permeia todas essas questões. Carl Jung (1934), em sua expansão da teoria freudiana, afirmou que "o inconsciente é o grande desconhecido da nossa psique". É no inconsciente que residem os elementos reprimidos, os complexos, os arquétipos e as memórias traumáticas que influenciam profundamente nosso comportamento, pensamento e emoções.

Além disso, a psicanálise não se limita apenas à esfera individual. Ela lança luz sobre a forma como os indivíduos se relacionam com a sociedade e o mundo ao seu redor. O conceito de laço social, como delineado por Jacques Lacan (1966), oferece uma lente única para examinar a dinâmica das relações interpessoais e a construção da identidade em um contexto social mais amplo.

BREVE HISTÓRICO

Histeria

A histeria, uma das manifestações mais icônicas na história da psicanálise, tem sido objeto de

estudo e fascinação desde os primórdios desta disciplina, inaugurada por Sigmund Freud. Este referencial teórico se propõe a explorar a histeria na psicanálise clínica, apresentando as principais concepções e contribuições teóricas que moldaram nossa compreensão desse fenômeno complexo.

Sigmund Freud, em sua obra seminal "A Interpretação dos Sonhos" (1900), descreveu a histeria como uma neurose de conversão na qual os conflitos psicológicos inconscientes se manifestam como sintomas físicos. O método de livre associação e a análise dos sonhos foram ferramentas-chave usadas por Freud na exploração das camadas profundas do inconsciente do paciente histérico.

Para Freud, a histeria era uma manifestação de conflitos sexuais reprimidos e desejos inconscientes. Ele cunhou o termo "histeria de conversão" para descrever como os pacientes histéricos transformavam seu sofrimento psicológico em sintomas físicos, como paralisias ou cegueira. O caso clínico

de "Dora" (1905) ilustra essa dinâmica, destacando o papel central do desejo sexual reprimido na histeria.

A compreensão da histeria tem implicações profundas para a psicanálise clínica e a prática terapêutica. A histeria é frequentemente vista como um grito silencioso do inconsciente, uma tentativa do indivíduo de expressar conflitos internos que não podem ser articulados de outra maneira. Como aponta Breuer (1893), em sua colaboração com Freud no "Estudo sobre a Histeria," o processo terapêutico da catarse, ou a expressão dos afetos reprimidos, foi um marco importante no tratamento da histeria.

Embora a histeria tenha sido um foco inicial na psicanálise, sua conceituação evoluiu ao longo do tempo. Autores contemporâneos, como Elisabeth Roudinesco e Colette Soler, têm revisado a história da histeria e destacado sua complexidade. Roudinesco (2016) argumenta que a histeria continua a ser uma categoria diagnóstica relevante na psicanálise contemporânea, com manifestações que vão além das apresentações clássicas.

Soler (2017), por sua vez, enfatiza a importância de entender a histeria à luz das mudanças culturais e sociais. Ela sugere que a histeria moderna pode se manifestar de maneiras diferentes da histeria freudiana clássica, refletindo as complexidades da sociedade atual.

Neurose

A neurose, um dos principais conceitos da psicanálise, tem sido um campo de estudo rico e complexo desde os primórdios desta disciplina. Este referencial teórico busca explorar a neurose na psicanálise clínica, examinando as principais teorias, contribuições e implicações clínicas desse fenômeno psicológico.

A neurose é um dos principais distúrbios psicológicos estudados pela psicanálise. Sigmund Freud (1926) definiu a neurose como um distúrbio psicológico causado por conflitos intrapsíquicos, frequentemente relacionados a desejos e impulsos reprimidos. A neurose se manifesta de várias formas, incluindo ansiedade, fobias, obsessões e compulsões, entre outros sintomas.

A psicanálise postula que os indivíduos afetados pela neurose desenvolvem mecanismos de defesa para lidar com os conflitos internos. Freud (1936)

introduziu o conceito de "mecanismos de defesa" para descrever as estratégias psicológicas utilizadas para evitar o confronto direto com pensamentos e desejos angustiantes.

Alguns mecanismos de defesa comuns incluem a repressão, a negação, a projeção e a sublimação. A repressão, em particular, é vista como um mecanismo fundamental na formação dos sintomas neuróticos, pois envolve o ato de empurrar pensamentos e desejos perturbadores para o inconsciente.

A teoria psicosssexual de Freud desempenhou um papel importante na compreensão da neurose. Segundo Freud (1905), o desenvolvimento humano passa por uma série de estágios psicosssexuais, cada um com suas próprias características e desafios. As experiências traumáticas ou conflitos não resolvidos em fases anteriores do desenvolvimento podem contribuir para a formação de sintomas neuróticos na idade adulta.

Horney (1945) enfatizou o papel do ambiente social na formação da neurose e argumentou que os conflitos interpessoais eram fundamentais para sua compreensão. Adler (1927), por outro lado, propôs que a neurose era impulsionada por sentimentos de inferioridade e o desejo de superação.

Klein (1932), por sua vez, introduziu o conceito de "posição depressiva" na infância e argumentou que conflitos emocionais profundos surgem nessa fase e podem persistir na vida adulta.

Compreender a neurose é fundamental para a prática clínica da psicanálise. A análise das origens e dinâmicas dos conflitos neuróticos permite ao terapeuta ajudar o paciente a explorar suas questões mais profundas e encontrar formas de lidar com elas. A identificação dos mecanismos de defesa específicos utilizados pelo paciente pode informar a estratégia terapêutica.

Além disso, a compreensão da neurose permite uma abordagem mais empática e cuidadosa com o paciente, ajudando-o a superar sintomas angustiantes e a encontrar um maior equilíbrio psicológico.

O Inconsciente

O inconsciente, um dos pilares da teoria psicanalítica, representa uma dimensão da mente humana que contém pensamentos, desejos e memórias que estão fora da consciência do indivíduo. Sigmund Freud, o fundador da

psicanálise, introduziu esse conceito e argumentou que o inconsciente desempenha um papel fundamental na formação dos comportamentos e sintomas humanos.

Freud (1915) descreveu o inconsciente como "um território desconhecido e inexplorado, que contém as forças psíquicas mais primitivas e poderosas". Através do uso de técnicas como a livre associação e a análise dos sonhos, a psicanálise busca trazer à luz os conteúdos do inconsciente e compreender como esses conteúdos influenciam o comportamento consciente.

A teoria da personalidade de Freud inclui três instâncias interconectadas: o ego, o superego e o id. Cada uma dessas componentes desempenha um papel essencial na regulação do comportamento humano e na formação da identidade.

- O Ego: O ego, também conhecido como o "eu consciente", é responsável por mediar entre as demandas conflitantes do superego e do id. Ele opera no princípio da realidade, buscando encontrar soluções realistas para atender às necessidades do id de maneira socialmente aceitável (Freud, 1923). O ego age como um árbitro, equilibrando impulsos e demandas externas.
- O Superego: O superego representa a moralidade internalizada, incorporando normas e valores da sociedade. Freud (1923) comparou o superego a uma "consciência interna" que avalia a moralidade das ações do indivíduo. Ele age como um juiz interno, aplicando punições e recompensas psicológicas com base na conformidade às normas sociais.
- O Id: O id é a parte mais primitiva e instintiva da personalidade, operando no princípio do prazer. Ele busca gratificação imediata de desejos e impulsos, sem considerar as consequências sociais ou morais. O id representa nossos desejos mais profundos e frequentemente entra em conflito com as demandas do superego (Freud, 1923).

A formação da estrutura da personalidade ocorre ao longo do desenvolvimento da criança. Freud (1905) propôs que as fases do desenvolvimento psicosssexual desempenham um papel crucial na formação do ego, superego e id. Por exemplo, o Complexo de Édipo, que ocorre na infância, é fundamental

na internalização das normas parentais e na formação do superego.

O equilíbrio entre essas três instâncias é delicado e, frequentemente, desafiado por conflitos internos. A resolução desses conflitos e a formação de uma personalidade saudável são metas fundamentais da psicanálise.

Implicações Clínicas e Contemporâneas

A compreensão das componentes da estrutura da personalidade e do inconsciente é essencial para a prática clínica da psicanálise. Terapeutas psicanalíticos trabalham com pacientes para explorar os conflitos internos, identificar mecanismos de defesa e buscar uma resolução satisfatória dos conflitos.

O Laço Social

A psicanálise, com suas raízes profundas no entendimento da psique humana, também se estende à análise das dinâmicas sociais e da formação do laço social. Este referencial teórico tem como objetivo explorar o conceito do "laço social" na psicanálise clínica, investigando suas origens, desenvolvimentos teóricos e implicações clínicas.

Embora Sigmund Freud seja frequentemente associado ao estudo dos processos intrapsíquicos, sua obra também aborda questões relacionadas à sociedade e à vida em comunidade. Em "O Futuro de uma Ilusão" (1927), Freud analisa a religião como um mecanismo de construção do laço social, destacando como a crença em um poder superior pode unir grupos humanos e fornecer coesão social.

Em "Mal-Estar na Civilização" (1930), Freud discute os conflitos inevitáveis entre o indivíduo e a sociedade, argumentando que a cultura e a civilização impõem restrições aos impulsos individuais e, por sua vez, geram tensões psicológicas. Ele também explora a ideia de que o laço social muitas vezes envolve compromissos que podem ser fonte de insatisfação.

Jacques Lacan, um dos principais teóricos pós-freudianos, trouxe contribuições significativas para a compreensão do laço social na psicanálise. Lacan desenvolveu o conceito de "ordem simbólica", que se refere ao conjunto de signos, símbolos e linguagem que moldam a realidade social e a identidade individual.

Para Lacan (1966), a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do laço social. Ele argumentou que a entrada do sujeito na ordem simbólica, marcada pelo uso da linguagem, é essencial para a formação da identidade e da relação com os outros. O "Outro" lacaniano representa a sociedade e a cultura que moldam a subjetividade do indivíduo.

Lacan também introduziu os conceitos de alienação e separatividade para descrever as dinâmicas do laço social. A alienação ocorre quando o sujeito se identifica com o "Outro" e adota normas e valores sociais. Isso pode levar a uma perda da individualidade, pois o sujeito se submete às demandas da sociedade.

A separatividade, por outro lado, envolve a busca pelo reconhecimento de sua singularidade e desejos individuais. Ela desafia a alienação, permitindo que o sujeito mantenha uma conexão saudável com o laço social, ao mesmo tempo em que preserva sua autonomia (Lacan, 1966).

A compreensão do laço social é fundamental para a prática clínica da psicanálise. Terapeutas psicanalíticos frequentemente ajudam os pacientes a explorarem como suas relações interpessoais, papéis sociais e identidade estão relacionados ao seu funcionamento psicológico.

Por exemplo, o conceito de "transferência", introduzido por Freud, descreve como os pacientes tendem a projetar seus sentimentos e relações passadas em seus terapeutas. A análise da transferência permite ao terapeuta explorar as dinâmicas do laço social do paciente e ajudá-lo a compreender como essas dinâmicas podem influenciar seu bem-estar psicológico.

A compreensão do laço social na psicanálise continua a evoluir com as contribuições de teóricos contemporâneos. Autores como René Kaës (1993) enfatizam a importância da psicanálise de grupo e das dinâmicas familiares na formação do laço social.

A psicanálise também tem se envolvido em questões sociais, como identidade de gênero, diversidade cultural e trauma coletivo, demonstrando sua relevância na compreensão das complexas interações entre o indivíduo e a sociedade.

CONCLUSÃO

A partir da exploração dos conceitos de histeria, neurose, inconsciente e laço social na psicanálise clínica, é possível destacar a riqueza e a complexidade das contribuições teóricas e clínicas que esses temas oferecem para a compreensão da mente humana e das dinâmicas sociais. Neste contexto, é possível traçar algumas considerações e conclusões relevantes:

A histeria, como uma das manifestações mais icônicas na história da psicanálise, tem sido objeto de estudo e fascinação desde os primórdios desta disciplina. Ela é vista como uma neurose de conversão na qual os conflitos psicológicos inconscientes se manifestam como sintomas físicos. Sigmund Freud desempenhou um papel central na descrição dessa condição, destacando o papel dos conflitos sexuais reprimidos na sua etiologia. No entanto, a histeria evoluiu ao longo do tempo, com autores contemporâneos como Elisabeth Roudinesco e Colette Soler enfatizando sua complexidade e relevância na psicanálise contemporânea.

A neurose, por sua vez, é um dos principais conceitos da psicanálise e é caracterizada por conflitos intrapsíquicos que levam a sintomas como ansiedade, fobias e obsessões. A compreensão da neurose é fundamental para a prática clínica, pois permite a identificação dos mecanismos de defesa específicos utilizados pelo paciente e a exploração de conflitos profundos. Autores como Karen Horney, Alfred Adler e Melanie Klein trouxeram perspectivas complementares para a compreensão desse fenômeno.

O inconsciente, considerado um dos pilares da teoria psicanalítica, representa uma dimensão da mente humana que contém pensamentos, desejos e memórias fora da consciência do indivíduo. As três instâncias da personalidade propostas por Freud - ego, superego e id - desempenham papéis cruciais na regulação do comportamento humano. O desenvolvimento da estrutura da personalidade ocorre ao longo do desenvolvimento da criança, com o Complexo de Édipo desempenhando um papel central na internalização das normas sociais.

Finalmente, o laço social, embora muitas vezes associado ao estudo dos processos intrapsíquicos, é uma dimensão essencial da psicanálise. Tanto Freud quanto Jacques Lacan abordaram a relação entre o indivíduo e a

sociedade, destacando como a linguagem e a cultura desempenham papéis fundamentais na formação do laço social. A compreensão do laço social é relevante para a prática clínica, pois permite aos terapeutas explorarem as dinâmicas interpessoais e sociais que influenciam o paciente.

REFERÊNCIAS

- BREUER, J. & FREUD, S. (1893-1895) “Estudos sobre a Histeria”. Em: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud [ESB]. Rio de Janeiro: Imago, 1977, vol. 2.
- FREUD, S. (1900) Na interpretação dos sonhos. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, S. (1905) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, S. (1915) Os instintos e suas vicissitudes. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, S. (1923) O ego e o id. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, S. (1926) Inibições, sintomas e ansiedade. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, S. (1927) O futuro de uma ilusão. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, S. (1930) Mal estar na civilização. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, S. (1936) Um distúrbio de memória na acrópole. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- HANSENNE, M. (2003). Psicologia da personalidade. Lisboa.
- JUNG, C.G. (1934/1969). Basic postulates of analytical psychology. The collected works of C. G. Jung. Volume 8: The structure and dynamics of the psyche. Princeton: Princeton University Press.
- LACAN, J. (1966-73). Lituraterra. In: Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge

Zahar Ed. 2003. KAES, R. (1993). Le groupe et le sujet du Group. Paris: Dunod.

KLEIN, M. (1923) "A análise de crianças pequenas", v.I, p.100-128.

ROUDINESCO, E. (2016). Sigmund Freud na sua época e em nosso tempo. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar.

SOLER, E. L. (2017). Representações da violência em A guerra dos bastardos, de Ana Paula Maia. Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea, (50), 138–156.

LIDERANÇA NO ESPORTE: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Sheila Oliveira Guimarães

Resumo

A liderança no esporte é um componente central para o desenvolvimento de atletas, equipes e organizações esportivas, influenciando desempenho, motivação, coesão, cultura e ética esportiva. Este artigo apresenta fundamentos teóricos detalhados sobre liderança, descreve estilos, competências e habilidades de líderes esportivos, analisa práticas pedagógicas, metodologias de avaliação, estudos de caso, projetos comunitários e estratégias de intervenção. Aborda ainda desafios contemporâneos, como diversidade, inclusão, burnout, ética e tecnologia, e discute perspectivas futuras para a liderança esportiva. O estudo é de caráter bibliográfico, analítico e propositivo, fundamentado em psicologia do esporte, pedagogia, gestão esportiva e literatura internacional. Conclui-se que a liderança eficaz é determinante para o sucesso esportivo, formação integral de atletas e promoção de valores sociais e éticos.

Palavras-chave: Liderança, Esporte, Gestão de equipes, Motivação, Competências, Inclusão.

1. Introdução

A liderança no esporte ultrapassa o simples comando técnico, englobando inspiração, orientação, gestão de conflitos, desenvolvimento de competências individuais e coletivas e criação de um ambiente ético e motivador. Líderes esportivos, sejam técnicos, capitães ou gestores, exercem papel crucial na construção de equipes coesas e resilientes, na manutenção da motivação e no fortalecimento de uma cultura esportiva baseada em valores de respeito, ética e colaboração.

O ambiente esportivo contemporâneo apresenta desafios complexos: diversidade cultural, alta competitividade, pressão por resultados, visibilidade midiática e necessidade de inclusão. Nesse contexto, a liderança eficaz não se limita a resultados técnicos; é também instrumento de formação pessoal, social e ética de atletas, fortalecendo habilidades socioemocionais e capacidade de trabalho em equipe.

Este artigo visa sistematizar conceitos, práticas e desafios da liderança esportiva, oferecendo subsídios teóricos e práticos para técnicos, gestores e pesquisadores, destacando a importância da formação continuada, inovação tecnológica e avaliação de impacto social e esportivo.

2. Fundamentos teóricos da liderança esportiva

A literatura identifica diferentes abordagens teóricas da liderança:

- **Teorias de traços:** defendem que características pessoais como carisma, autoconfiança, resiliência e habilidades comunicativas são essenciais para liderar equipes esportivas (STODDARD, 2015).
- **Teorias comportamentais:** analisam os estilos de liderança (autocrática, democrática e laissez-faire) e seu efeito sobre motivação e desempenho (COTTERILL, 2012).
- **Teorias situacionais:** enfatizam que o estilo de liderança deve se adaptar às características do esporte, da equipe e do contexto competitivo (CHELLADURAI, 2007).
- **Liderança transformacional:** valoriza a capacidade de inspirar, motivar, desenvolver competências e promover valores coletivos, impactando positivamente na coesão e desempenho da equipe (VAN KNAPEN, 2018).
- **Liderança ética e inclusiva:** integra princípios de equidade, justiça, diversidade e respeito, fundamentais em contextos esportivos e comunitários.
- **Liderança distribuída:** sugere que a responsabilidade de liderança pode ser compartilhada entre membros da equipe, promovendo autonomia, empoderamento e engajamento.
- **Psicologia do esporte aplicada:** considera motivação intrínseca e extrínseca, inteligência emocional, regulação de estresse, resiliência e capacidade de adaptação frente a pressões competitivas.

Estudos indicam que a liderança eficaz combina traços pessoais, habilidades técnicas, inteligência emocional, ética, visão estratégica e capacidade de adaptação, promovendo desempenho sustentável e desenvolvimento integral dos atletas.

3. Competências e habilidades do líder esportivo

O líder esportivo moderno deve desenvolver competências em múltiplas dimensões:

- **Técnicas:** conhecimento do esporte, planejamento de treinos, estratégias táticas, análise de desempenho e avaliação física.
- **Socioemocionais:** empatia, escuta ativa, gestão de conflitos, regulação emocional, resiliência, motivação e inteligência social.

- **Comunicativas:** comunicação clara, feedback construtivo, mediação de conversas difíceis, negociação e capacidade de inspirar confiança.
- **Estratégicas:** planejamento de temporada, definição de metas, análise de adversários, gestão de crises, tomada de decisão sob pressão e gestão de recursos.
- **Culturais e éticas:** sensibilidade à diversidade, inclusão de minorias, ética esportiva, respeito à diversidade de gênero e promoção de valores de cidadania.

A combinação dessas competências garante que a liderança seja adaptativa, participativa e orientada para resultados técnicos, sociais e éticos.

4. Estilos de liderança e adaptação ao contexto

O estilo de liderança deve ser flexível, considerando o esporte, perfil da equipe e objetivos:

- **Autocrático:** decisões centralizadas, adequado para situações de emergência ou esportes individuais de alta pressão.
- **Democrático:** decisões compartilhadas, estimula coesão, criatividade, autonomia e motivação intrínseca.
- **Transformacional:** foco em inspiração, desenvolvimento individual e coletivo, valores éticos e cultura de equipe.
- **Distribuído:** liderança compartilhada entre capitães, líderes de setor e técnico, promovendo empoderamento e engajamento de todos os membros.

A flexibilidade permite que líderes ajustem suas estratégias conforme maturidade da equipe, exigências competitivas e necessidades socioemocionais dos atletas.

5. Espaços e metodologias de atuação

A liderança esportiva se manifesta em diversos ambientes: clubes, escolas, academias, seleções, projetos comunitários e programas sociais.

Metodologias incluem:

- Treinamento técnico e tático;
- Coaching individual e mentoring;
- Dinâmicas de grupo, team building e resolução de conflitos;
- Feedback estruturado, avaliação contínua e reflexão crítica;

- Oficinas de desenvolvimento socioemocional, ética esportiva e cidadania;
- Planejamento estratégico de temporada, gerenciamento de crises e adaptação a mudanças;
- Integração de tecnologia: análise de desempenho digital, aplicativos de monitoramento, gamificação e realidade aumentada.

A integração entre pedagogia esportiva, gestão, inovação tecnológica e atenção à saúde mental fortalece o desenvolvimento integral de atletas e equipes.

6. Projetos comunitários e impacto social

Programas comunitários de esporte demonstram o papel da liderança na transformação social:

- Inclusão social, prevenção da violência e redução da desigualdade;
- Desenvolvimento de competências socioemocionais, disciplina e resiliência;
- Promoção de valores éticos, civismo e cidadania;
- Engajamento de jovens em situação de vulnerabilidade e minorias.

Exemplos incluem academias de base em comunidades de risco, projetos de esportes coletivos em escolas públicas e programas sociais que utilizam o esporte como ferramenta educativa.

A liderança transformacional e participativa em contextos comunitários aumenta o impacto positivo, fortalecendo vínculos e promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal e social.

7. Estudos de caso detalhados

1. **Capitães como líderes sociais e esportivos:** treinamentos para mediação de conflitos, motivação de colegas e ligação com o técnico aumentam coesão e desempenho.
2. **Treinadores transformacionais:** atuam no desenvolvimento técnico e socioemocional, aumentando engajamento, motivação e adesão aos valores éticos.
3. **Projetos comunitários inclusivos:** liderança de técnicos e coordenadores permite integração de diferentes grupos, maximizando impacto social e esportivo.

Esses casos ilustram como a liderança influencia diretamente resultados, cultura de equipe e transformação social.

8. Avaliação da liderança esportiva

Indicadores quantitativos e qualitativos:

- **Desempenho:** resultados competitivos, frequência e metas atingidas;
- **Socioemocional:** desenvolvimento de empatia, coesão, comunicação, resiliência;
- **Inclusão e diversidade:** participação de minorias, integração social e equidade;
- **Feedback e observação:** relatos de atletas, técnicos e gestores, análise longitudinal.

A avaliação contínua permite aprimoramento das estratégias de liderança, fortalecendo resultados esportivos e sociais.

9. Formação e capacitação contínua

Programas de capacitação incluem cursos, workshops, seminários, mentoring e intercâmbio internacional. Desenvolvem habilidades técnicas, socioemocionais, éticas e de gestão. A formação contínua garante atualização, inovação e sustentabilidade das práticas de liderança.

10. Desafios contemporâneos

- Pressão por resultados e risco de burnout;
- Diversidade cultural e inclusão de minorias;
- Sustentabilidade, recursos limitados e financiamento;
- Ética esportiva e integridade;
- Globalização e impacto das tecnologias digitais;
- Gestão de expectativas e conflitos em equipes multidisciplinares.

11. Perspectivas futuras e inovação tecnológica

- Uso de tecnologias digitais, realidade aumentada e gamificação;
- eSports e integração de esportes digitais com físicos;
- Big data e análise de desempenho para tomada de decisão estratégica;
- Liderança ética, inclusiva e participativa como padrão;

- Expansão de programas sociais e comunitários com liderança estruturada;
- Integração de metodologias híbridas e inovadoras de treinamento e gestão.

12. Considerações finais

A liderança no esporte é determinante para resultados, desenvolvimento pessoal e fortalecimento de equipes. Líderes eficazes combinam competências técnicas, socioemocionais e éticas, adaptando-se a contextos diversos, promovendo inclusão, motivação e cidadania.

A formação contínua, avaliação sistemática e inovação tecnológica são essenciais para consolidar práticas de liderança eficazes. Líderes transformacionais fortalecem atletas, equipes, organizações e comunidades, promovendo impacto duradouro.

A liderança esportiva não se limita à competição; é instrumento de transformação social, formação integral e construção de valores éticos e cidadãos, consolidando o esporte como ferramenta de desenvolvimento humano e social.

Referências

- CHELLADURAI, P. *Leadership in Sports: A Contemporary Perspective*. New York: Routledge, 2007.
- COTTERILL, S. *Leadership in Team Sports: Key Concepts and Practices*. London: Routledge, 2012.
- STODDARD, J. *Traits of Effective Sports Leaders*. Journal of Sport Psychology, 2015.
- VAN KNAPEN, L. *Transformational Leadership in Athletics*. Sport Management Review, 2018.
- GOMEZ, R.; MARTINEZ, J. *Psychology of Leadership in Sports Teams*. Madrid: Editorial Deportiva, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ERA DIGITAL

Pedro Fábio Pereira da Silva

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as estratégias relacionadas ao processo de alfabetização na era digital. As transformações tecnológicas têm modificado profundamente a maneira como os sujeitos interagem com o conhecimento, exigindo que a escola repense suas práticas pedagógicas e o papel do professor alfabetizador. A pesquisa tem caráter teórico e baseia-se em autores como Freire (1996), Soares (2003), Lévy (1999) e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Conclui-se que, embora as tecnologias digitais apresentem grandes potencialidades, seu uso na alfabetização requer intencionalidade pedagógica, formação docente e um olhar crítico sobre o acesso e o uso ético das mídias.

Palavras-chave: Alfabetização. Tecnologia. Educação. Era digital. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação básica, constituindo o alicerce sobre o qual se constroem as aprendizagens posteriores. No contexto atual, marcado pela presença constante das tecnologias digitais, esse processo tem sido profundamente impactado. Crianças de diferentes idades têm contato com telas, aplicativos e redes

sociais desde muito cedo, o que influencia sua forma de pensar, se comunicar e aprender.

Diante desse cenário, o papel do professor alfabetizador torna-se ainda mais complexo. É necessário compreender como as novas tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sem que se perca a essência da alfabetização como prática social e cultural.

Este trabalho, de natureza teórica, tem como objetivo discutir os desafios e as estratégias pedagógicas que podem favorecer o processo de alfabetização na era digital, articulando as contribuições de autores clássicos e contemporâneos sobre o tema.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Alfabetização como prática social

De acordo com Freire (1996), alfabetizar é muito mais do que ensinar a ler e a escrever; é possibilitar ao sujeito a leitura crítica do mundo. A alfabetização, portanto, deve estar relacionada à realidade social e cultural dos alunos, permitindo-lhes compreender e transformar o meio em que vivem.

Soares (2003) complementa essa visão ao definir a alfabetização como um processo que se articula à letramento, isto é, ao uso social da leitura e da escrita. Assim, alfabetizar não se limita ao domínio técnico do código linguístico, mas implica o desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas.

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça essa concepção ao destacar que o aprendizado da leitura e da escrita deve ocorrer de forma significativa, integrando diferentes linguagens e contextos.

1.2 A era digital e a transformação da aprendizagem

Pierre Lévy (1999) aponta que a cultura digital inaugura uma nova forma de pensar e aprender, baseada na conectividade e na inteligência coletiva. As

tecnologias ampliam as possibilidades de acesso à informação, mas também exigem habilidades de seleção, análise e interpretação.

Segundo Moran (2015), o desafio do professor na era digital é transformar informação em conhecimento, mediando criticamente o uso das tecnologias. A simples presença de computadores, tablets ou aplicativos não garante aprendizagem significativa; é a intencionalidade pedagógica que dá sentido ao uso das ferramentas digitais.

Além disso, o professor precisa desenvolver competências digitais, conforme propõe a UNESCO (2019), integrando recursos tecnológicos de forma criativa e crítica em sua prática docente.

CAPÍTULO 2 – DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL

Entre os principais desafios da alfabetização na era digital estão a desigualdade de acesso, a formação insuficiente de professores e o uso inadequado das tecnologias em sala de aula.

Nem todas as escolas dispõem de infraestrutura tecnológica adequada, o que gera exclusão digital e desigualdade de oportunidades. Segundo Kenski (2012), a tecnologia, quando mal distribuída, reforça desigualdades já existentes no sistema educacional.

Outro desafio é a formação docente. Muitos professores não se sentem preparados para integrar as tecnologias ao processo de ensino, o que limita seu potencial pedagógico. Para Freire (1996), ensinar exige pesquisa, curiosidade e constante atualização — princípios essenciais também na era digital.

Além disso, há a questão da distração e do uso não intencional das ferramentas digitais. Crianças acostumadas com estímulos rápidos e conteúdos fragmentados podem apresentar dificuldades de concentração, o que exige estratégias específicas de mediação por parte do educador.

CAPÍTULO 3 – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA ERA DIGITAL

Para que o uso das tecnologias contribua efetivamente para a alfabetização, é necessário que as práticas pedagógicas sejam planejadas de forma integrada e significativa.

Uma das estratégias é o uso de **jogos educativos digitais**, que promovem a aprendizagem de maneira lúdica e interativa. Kishimoto (2011) ressalta que o brincar é um elemento essencial no desenvolvimento infantil e pode ser potencializado pelas tecnologias quando há intencionalidade pedagógica.

Outra estratégia é a **produção de textos digitais**, em que as crianças criam pequenas narrativas, histórias ou poesias utilizando aplicativos de escrita ou plataformas colaborativas. Essa prática desenvolve tanto as habilidades linguísticas quanto as competências digitais.

O uso de **vídeos e histórias interativas** também se destaca como recurso de incentivo à leitura e à escuta ativa. Por meio de contos animados e livros digitais, é possível despertar o interesse pela linguagem escrita e oral de forma prazerosa e contextualizada.

Além disso, a **formação continuada de professores** é indispensável. A capacitação docente deve abordar o uso crítico e criativo das tecnologias, a curadoria de conteúdos digitais e a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização na era digital impõe novos desafios à escola e aos educadores. O avanço tecnológico oferece inúmeras possibilidades de inovação pedagógica, mas também exige um olhar crítico sobre seu uso e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

O professor continua sendo o principal mediador entre o aluno e o conhecimento. Cabe a ele selecionar as ferramentas, planejar atividades

significativas e garantir que o uso das tecnologias contribua para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Conclui-se que as estratégias pedagógicas eficazes na alfabetização digital são aquelas que unem ludicidade, intencionalidade e reflexão crítica. Alfabetizar na era digital é ensinar a ler e escrever o mundo em suas múltiplas linguagens — impressas, sonoras, visuais e digitais.

REFERÊNCIAS

- 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.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAN, J. M. *A integração das tecnologias na educação*. Campinas: Papirus, 2015.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- UNESCO. *Competência Digital para Educadores: Estrutura de Referência*. Paris: UNESCO, 2019.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS, BRINCADEIRAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA.

Suzana Aparecida Tofollo Casini

RESUMO

O presente artigo discute a importância do lúdico como eixo estruturante da Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança. Fundamentado em autores como Vygotsky, Piaget, Wallon, Kishimoto e outros estudiosos do brincar, o texto analisa a relevância das brincadeiras e dos jogos como práticas pedagógicas intencionais que promovem aprendizagens significativas, expressão emocional, socialização e construção da autonomia. Examina também o papel do professor como mediador, responsável por organizar ambientes ricos em estímulos e garantir que o brincar seja compreendido como direito e prática educativa essencial. Conclui-se que o lúdico é uma ferramenta indispensável para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogos infantis; Lúdico.

ABSTRACT

This article discusses the importance of play as a structuring axis in Early Childhood Education and its contribution to the child's integral development. Based on authors such as Vygotsky, Piaget, Wallon, and Kishimoto, the text analyzes the relevance of games and playful activities as intentional pedagogical practices that foster meaningful learning, emotional expression, socialization, and the construction of autonomy. It also examines the teacher's role as a mediator responsible for organizing rich and stimulating learning environments and ensuring that play is understood as a right and an essential

educational practice. The study concludes that play is an indispensable tool for the formation of critical, creative, and socially engaged individuals.

Keywords: Early Childhood Education; Children's Games; Playful.

DESENVOLVIMENTO

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS, BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA.

O lúdico ocupa um lugar central no desenvolvimento integral da criança, constituindo-se como elemento estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Mais do que um recurso de entretenimento, as atividades lúdicas possibilitam experiências que articulam dimensões físicas, cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo para aprendizagens significativas e para a construção da autonomia e da identidade infantil. Nesse sentido, cabe ao educador criar ambientes ricos em estímulos, que favoreçam a exploração, a imaginação e a participação ativa das crianças, assegurando que o brincar seja compreendido como direito e não como atividade secundária na rotina escolar (BRASIL, 2009).

Ao envolver-se em brincadeiras e jogos, a criança experimenta situações que dialogam com a realidade e, ao mesmo tempo, abrem espaço para a fantasia e a criação simbólica. Esse processo favorece o desenvolvimento de múltiplas habilidades: aprende a resolver problemas, estabelecer estratégias, tomar decisões, negociar regras e compreender as consequências de suas ações. Tais experiências fortalecem tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais, permitindo que a criança construa conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo.

O brincar também constitui um espaço privilegiado de simbolização. Por meio dele, a criança atribui significados aos objetos, recria situações de seu cotidiano e exerce papéis sociais diversos, desenvolvendo competências essenciais para sua formação integral. De acordo com Vygotsky (1991), o jogo simbólico representa uma atividade mediadora que inaugura a capacidade de operar com significados desvinculados das situações imediatas, constituindo-se

como ponte entre o pensamento infantil e o pensamento abstrato característico da vida adulta. Como afirma o autor:

A criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, na brincadeira, ela inclui também ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade da brincadeira: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais." (VYGOTSKY, 1991, p. 112).

Além da perspectiva histórico-cultural, outras teorias contemporâneas reforçam o papel do lúdico na aprendizagem. Para Piaget (1976), o jogo é expressão do desenvolvimento intelectual, possibilitando assimilações e acomodações que resultam na construção do conhecimento. Já para Wallon (2007), o brincar articula emoção, movimento e cognição, sendo fundamental para o equilíbrio afetivo e para a formação do sujeito. As contribuições desses autores demonstram que o lúdico não é apenas uma prática complementar, mas um caminho pedagógico que promove desenvolvimento global.

O lúdico deve ser reconhecido como ferramenta estratégica na Educação Infantil, capaz de promover socialização, expressão emocional, criatividade e aprendizagem significativa. Ao valorizar o brincar, a escola contribui para a formação de crianças críticas, participativas e capazes de construir conhecimentos de forma autônoma, dialogando com os princípios da educação humanizadora e com o compromisso social da prática pedagógica.

O PAPEL DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O jogo exerce um papel central no desenvolvimento integral da criança, atuando simultaneamente sobre as dimensões cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Entendido como prática historicamente presente na vida humana, o lúdico acompanha o indivíduo desde a primeira infância e constitui um dos pilares das interações que promovem aprendizagens prazerosas e significativas (KISHIMOTO, 2000). Na Educação Infantil, o jogo deixa de ser apenas uma atividade espontânea e passa a ser compreendido como recurso pedagógico intencional, capaz de favorecer o desenvolvimento global e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos infantis, enquanto manifestações culturais são transmitidas de geração em geração, preservando práticas, valores e tradições que contribuem para a construção da identidade individual e coletiva. Podem ser classificados em diversas categorias, como jogos sensoriais, motores, simbólicos, de regras e intelectuais cada qual mobilizando competências distintas. Os jogos motores, por exemplo, favorecem a coordenação, o equilíbrio e a lateralidade; já os jogos simbólicos possibilitam a representação de situações reais e imaginárias, estimulando a linguagem e a criatividade; os jogos de regras, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento moral e social, ao exigir a negociação, o respeito e a cooperação.

Segundo Piaget (1986), o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento da inteligência, pois expressa a forma como a criança assimila elementos do ambiente e constrói esquemas mentais cada vez mais complexos. Por meio da brincadeira, ela elabora estratégias, experimenta papéis sociais, resolve problemas e reorganiza suas experiências anteriores, demonstrando avanços em cada estágio do desenvolvimento cognitivo. A observação atenta das brincadeiras permite ao educador identificar como a criança estrutura seu pensamento, revela sua lógica interna e mobiliza conhecimentos prévios.

Além de favorecer aspectos cognitivos e sociais, o jogo também constitui uma vivência prazerosa e necessária para o equilíbrio emocional da criança. Como destaca Alves (2001, p. 23), o jogo adquire valor educativo quando incorporado de forma intencional ao cotidiano escolar, possibilitando ao indivíduo realizar-se como sujeito, fortalecer sua autonomia e exercer sua cidadania. Dessa forma, o brincar não se restringe à recreação, mas se configura como espaço de expressão, elaboração emocional e construção de vínculos afetivos.

Do ponto de vista motor e cultural, o ser humano desenvolve suas habilidades por meio da ação, da interação e da experiência direta com o ambiente. Feitosa (1993) ressalta que a motricidade constitui uma linguagem do corpo, por meio da qual o indivíduo comunica, expressa emoções e estabelece relações com o mundo ao seu redor. Ao brincar, a criança explora movimentos, experimenta diferentes ritmos e posturas, amplia suas habilidades

físicas e coordenações e, simultaneamente, participa ativamente da cultura lúdica de seu grupo social.

A recreação desempenha uma função estratégica no desenvolvimento infantil, contribuindo para a criatividade, a autonomia, a autoestima, a cooperação e o equilíbrio afetivo. O jogo, quando mediado de forma adequada, promove condições para que a criança se torne um sujeito ativo, crítico e socialmente integrado, consolidando competências essenciais para a formação integral e para a construção de uma visão de mundo participativa e cidadã.

BRINCAR PARA APRENDER: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E O SIGNIFICADO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo dimensões físicas, cognitivas, sociais e emocionais, que se influenciam mutuamente ao longo da infância. Nesse processo, o lúdico se configura como um dos principais recursos pedagógicos capazes de promover a aprendizagem, a socialização e a expressão criadora das crianças. A atividade lúdica, articulada ao repertório prévio que a criança possui sobre o mundo, possibilita a construção de novos conhecimentos e favorece a aprendizagem escolar, consolidando avanços cognitivos, afetivos e sociais.

Como destaca Seber (1995, p. 53), o brincar envolve um esforço genuíno e profundo por parte da criança, semelhante ao empenho dispensado em aprendizagens fundamentais como andar, falar ou se alimentar. A autora ressalta:

“A criança se empenha durante o brincar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar, a se desinibir, a comer. Esse esforço é tão intenso que, às vezes, ela fica concentrada na atividade e em escuta quando alguém a chama. Essa mobilização presente nas condutas lúdicas, por si só, deveria servir como indicativo a respeito da importância que elas têm para as próprias crianças”.

Compreender essa mobilização interna é essencial para o trabalho pedagógico. Cabe ao educador utilizar o brinquedo e o brincar como ferramentas que facilitam o aprendizado, reconhecendo que, por meio das atividades lúdicas, a criança desenvolve habilidades sociais, afetivas,

cognitivas e motoras. Vasconcelos (1995, p. 74) reforça a importância de partir da realidade da criança para potencializar o processo educativo:

“O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, essa tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar como um novo hábito”.

Nesse sentido, o papel do professor é assumidamente o de mediador, proporcionando condições para que a criança participe dos jogos com prazer, intencionalidade e autonomia. A aprendizagem torna-se mais significativa quando ocorre de forma contextualizada e, muitas vezes, espontânea, permitindo à criança resolver problemas, criar estratégias e desenvolver operações mentais como classificar, ordenar, medir e comparar. Além disso, o jogo estimula a socialização positiva, uma vez que exige cooperação, respeito às regras, negociação e empatia.

Seber (1995, p. 52) chama atenção para um aspecto importante das práticas pedagógicas:

“Há também instituições que defendem as brincadeiras, achando que as crianças aprendem muito no decorrer dessas atividades. No entanto, os professores são orientados no sentido de estabelecer os temas das brincadeiras, os papéis que os integrantes dos grupos devem assumir, como brincar, o que dizer e assim por diante”.

Esse apontamento revela um risco pedagógico: o excesso de direcionamento pode limitar a espontaneidade, a criatividade e o protagonismo infantil. É essencial que o professor planeje as atividades lúdicas com intencionalidade, mas sem descaracterizar o brincar como experiência livre e expressiva. As brincadeiras coletivas devem promover não apenas competição, mas valores como solidariedade, cooperação, respeito mútuo e convivência democrática.

Na Educação Infantil, brincar e jogar são práticas fundamentais para o desenvolvimento integral. Por meio do faz de conta, a criança representa papéis, inventa personagens, recria situações do cotidiano e integra experiências familiares, escolares e culturais. Para Piaget (1978, p. 76), o jogo simbólico é central porque:

“Está intimamente ligado ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano, de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão.”

Essa representação simbólica contribui profundamente para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da autonomia e da construção da identidade infantil.

Compreende-se que os jogos e as brincadeiras sejam estruturados, espontâneos, com brinquedos ou por meio da imaginação constituem instrumentos pedagógicos de alto valor. Quando mediados de forma reflexiva e planejada, permitem que a criança avance do aprendizado informal para uma aprendizagem integral, que contempla o desenvolvimento global e contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico constitui-se como elemento indispensável no processo educativo da infância, assumindo um papel que ultrapassa a dimensão do entretenimento para tornar-se eixo formativo, cultural e social. As análises apresentadas ao longo do artigo demonstram que jogos e brincadeiras favorecem o desenvolvimento global da criança, fortalecendo suas capacidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais. A partir das contribuições de Vygotsky, Piaget, Wallon e demais teóricos, compreende-se que o brincar é espaço de construção simbólica, resolução de problemas, interação social e expressão criadora.

O professor, enquanto mediador desempenha papel fundamental na organização de práticas pedagógicas que valorizem o lúdico como direito e recurso metodológico capaz de promover aprendizagens significativas. Cabe-lhe planejar, observar e intervir de forma sensível, garantindo que o brincar preserve a espontaneidade infantil, ao mesmo tempo em que assume intencionalidade educativa.

Conclui-se que integrar o lúdico ao cotidiano da Educação Infantil é condição essencial para uma formação que respeite a criança em sua totalidade, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, participativos, criativos e conscientes de seu papel social. Investir em práticas lúdicas é investir na humanização da educação e na construção de uma escola mais acolhedora, democrática e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

FEITOSA, Maria Lúcia. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Cortez, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Anderson Ferreira Costa

RESUMO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. No contexto brasileiro, a inclusão escolar representa um avanço significativo nas políticas públicas educacionais, buscando garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, tenham acesso à educação de qualidade. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da inclusão na educação brasileira, destacando seus fundamentos legais, seus benefícios para o processo de ensino-aprendizagem e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino para sua efetiva implementação. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica baseada em autores brasileiros que abordam o tema da educação inclusiva e das políticas educacionais. Os resultados apontam que a inclusão escolar promove não apenas o acesso à educação, mas também contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de todos os estudantes. Entretanto, ainda existem obstáculos relacionados à formação docente, à

estrutura física das escolas e à falta de recursos pedagógicos adequados. Conclui-se que a educação inclusiva é essencial para garantir o direito à educação para todos, sendo necessário o fortalecimento de políticas públicas, investimento em formação docente e ampliação de recursos educacionais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Brasileira; Inclusão Escolar; Políticas Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988 e deve ser garantida a todos os cidadãos, sem qualquer forma de discriminação. Nesse contexto, a inclusão educacional surge como um princípio que busca promover a igualdade de oportunidades no acesso e na permanência dos estudantes no ambiente escolar. A educação inclusiva tem como objetivo assegurar que alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem, altas habilidades ou outras condições específicas possam participar plenamente do processo educativo junto aos demais estudantes.

Historicamente, a educação brasileira passou por diversas transformações no que se refere ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais. Durante muito tempo, esses alunos eram segregados em instituições especializadas ou excluídos do sistema educacional regular. Com o avanço das políticas públicas e das discussões sobre direitos humanos, passou-se a defender a integração e posteriormente a inclusão desses estudantes nas escolas regulares.

Nesse sentido, a educação inclusiva representa um avanço significativo no campo educacional, pois propõe uma escola que respeite a diversidade e valorize as diferenças. A inclusão não se limita apenas à presença física do estudante na sala de aula, mas envolve a adaptação de práticas pedagógicas, metodologias de ensino e recursos didáticos que possibilitem a aprendizagem de todos.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da inclusão na educação brasileira, analisando seus fundamentos legais, seus benefícios para o processo educativo e os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino para sua implementação.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A educação inclusiva no Brasil ganhou maior destaque a partir da década de 1990, quando diversos documentos internacionais e nacionais passaram a enfatizar a necessidade de garantir o direito à educação para todos. Entre esses documentos, destaca-se a Declaração de Salamanca, de 1994, que defende a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Essa legislação representa um marco importante para a consolidação da educação inclusiva no país.

Além disso, outras políticas públicas foram criadas com o objetivo de fortalecer

a inclusão escolar, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada em 2008. Essa política busca promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Entretanto, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. Muitas escolas ainda não possuem infraestrutura adequada, materiais pedagógicos acessíveis ou profissionais capacitados para atender às necessidades específicas dos estudantes. Dessa forma, torna-se necessário ampliar os investimentos em formação docente e em recursos educacionais.

3. BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A inclusão escolar traz benefícios não apenas para os estudantes com necessidades educacionais especiais, mas também para todos os alunos que fazem parte do ambiente escolar. Ao conviver com a diversidade, os estudantes desenvolvem valores como respeito, empatia e solidariedade.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva contribui para a construção de uma escola mais democrática, pois reconhece que todos os estudantes possuem potencialidades e podem aprender quando recebem as oportunidades adequadas. Nesse sentido, a inclusão estimula a adoção de práticas pedagógicas mais flexíveis e inovadoras.

Outro benefício importante da inclusão é a promoção do desenvolvimento social dos estudantes. Ao participar das atividades escolares juntamente com

seus colegas, os alunos com deficiência têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, melhorar sua autoestima e fortalecer sua autonomia.

Além disso, a educação inclusiva incentiva os professores a repensarem suas práticas pedagógicas, buscando metodologias que atendam às diferentes formas de aprendizagem. Isso contribui para tornar o processo educativo mais dinâmico, participativo e significativo.

4. DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta diversos desafios no contexto brasileiro. Um dos principais obstáculos está relacionado à formação dos professores, que muitas vezes não recebem preparação adequada para lidar com a diversidade presente na sala de aula.

Outro desafio importante refere-se à infraestrutura das escolas. Muitas instituições não possuem acessibilidade arquitetônica, recursos tecnológicos ou materiais pedagógicos adaptados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência.

Além disso, ainda existem barreiras atitudinais que dificultam a inclusão, como preconceitos e falta de compreensão sobre a importância da diversidade no ambiente escolar. Essas barreiras podem comprometer o desenvolvimento pleno dos estudantes e dificultar sua participação nas atividades educacionais.

Para superar esses desafios, é fundamental que haja um compromisso coletivo

envolvendo gestores escolares, professores, famílias e o poder público. Somente por meio de políticas educacionais eficazes e investimentos contínuos será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa um importante avanço na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto brasileiro, a inclusão escolar tem sido fortalecida por meio de políticas públicas e legislações que reconhecem o direito de todos os estudantes à educação.

Ao promover a convivência entre estudantes com diferentes características e necessidades, a escola inclusiva contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em uma sociedade diversa.

No entanto, ainda existem desafios significativos que precisam ser superados para que a inclusão educacional seja plenamente efetivada. Entre esses desafios, destacam-se a necessidade de ampliar a formação docente, melhorar a infraestrutura das escolas e promover uma cultura de respeito à diversidade.

Dessa forma, torna-se essencial que a educação inclusiva seja compreendida não apenas como uma política educacional, mas como um compromisso social com a garantia de direitos e com a construção de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

IMPACTOS DO USO EXCESSIVO DE TELAS E O PAPEL DO PROFESSOR NA VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

Flavia Danieli Piveta

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais têm provocado mudanças significativas no comportamento infantil, especialmente no que se refere ao uso precoce e excessivo de dispositivos eletrônicos, como celulares, tablets e computadores. Embora essas tecnologias possam oferecer recursos educativos, seu uso inadequado pode trazer prejuízos ao desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação; Ludicidade; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

De acordo com estudos recentes, o excesso de exposição às telas está associado a diversos impactos negativos, incluindo:

- . atraso no desenvolvimento da linguagem
- . dificuldades de atenção e concentração
- . redução da interação social
- . sedentarismo
- . prejuízos no desenvolvimento emocional

Christakis (2018, p. 203) alerta que “o uso excessivo de telas pode interferir no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança”. Isso ocorre porque as telas, em geral, oferecem estímulos passivos, limitando a participação ativa da criança no processo de aprendizagem.

Diferentemente das brincadeiras tradicionais, que envolvem movimento, interação social e exploração do ambiente, o uso de dispositivos digitais reduz significativamente as experiências sensoriais e motoras. Como consequência, a criança deixa de vivenciar situações fundamentais para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo.

Além disso, o uso prolongado de telas pode afetar a capacidade de atenção. Estudos indicam que a exposição constante a estímulos rápidos e altamente atrativos pode dificultar a concentração em atividades que exigem esforço cognitivo prolongado, como a leitura e a resolução de problemas.

Outro aspecto importante refere-se ao impacto das telas no desenvolvimento da linguagem. A interação humana é essencial para a aquisição da linguagem, sendo as trocas comunicativas fundamentais nesse processo. Quando a

criança substitui essas interações pelo uso de dispositivos eletrônicos, pode haver prejuízo no desenvolvimento linguístico.

Segundo American Academy of Pediatrics (2016, p. 5), “o tempo excessivo de tela na infância está associado a atrasos no desenvolvimento da linguagem e dificuldades de interação social”. Isso evidencia a importância de limitar o uso de tecnologias digitais, especialmente nos primeiros anos de vida.

Do ponto de vista emocional, o uso excessivo de telas também pode dificultar o desenvolvimento da empatia e da regulação emocional, uma vez que reduz as oportunidades de interação social e de vivência de situações reais.

Além disso, o sedentarismo associado ao uso prolongado de dispositivos eletrônicos pode impactar negativamente a saúde física da criança, contribuindo para problemas como obesidade e baixa coordenação motora.

Dessa forma, torna-se fundamental que o uso de tecnologias na infância seja mediado e equilibrado, garantindo que não substitua experiências essenciais, como o brincar livre, as atividades ao ar livre e as interações sociais.

Portanto, ao considerar as contribuições da neurociência e da psicomotricidade, evidencia-se que o desenvolvimento infantil depende de experiências ativas, corporais e sociais, sendo o brincar um elemento indispensável nesse processo. O uso excessivo de telas, quando não controlado, pode comprometer significativamente esse desenvolvimento.

Os avanços no campo da neurociência têm possibilitado uma compreensão mais aprofundada sobre os processos envolvidos no desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à relação entre experiência, aprendizagem e maturação cerebral. Nesse contexto, destaca-se o conceito de plasticidade neural, que se refere à capacidade do cérebro de modificar sua estrutura e funcionamento em resposta aos estímulos do ambiente.

De acordo com Lent (2019, p. 142), “o cérebro humano é altamente plástico nos primeiros anos de vida, sendo moldado pelas experiências sensoriais, motoras e sociais vivenciadas pela criança”. Esse período é marcado por intensa formação de sinapses, processo conhecido como sinaptogênese, seguido por uma fase de poda sináptica, na qual conexões pouco utilizadas são eliminadas, reforçando aquelas que são frequentemente ativadas.

Essa dinâmica evidencia a importância de oferecer à criança experiências ricas e diversificadas, especialmente aquelas que envolvem o corpo e a interação com o ambiente. Nesse sentido, o brincar assume papel central, pois integra múltiplos sistemas neurais, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais.

Segundo Ratey (2002, p. 62), “a atividade física não apenas fortalece o corpo, mas também otimiza o funcionamento cerebral, melhorando a aprendizagem, a atenção e a regulação emocional”. Isso ocorre porque o movimento estimula a liberação de neurotransmissores como dopamina, serotonina e noradrenalina, fundamentais para processos de motivação, memória e controle atencional.

Além disso, o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento das funções executivas, que compreendem um conjunto de habilidades cognitivas responsáveis pelo controle do comportamento e pela regulação das ações. Essas funções incluem memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva.

Goldberg (2002, p. 90) afirma que “as funções executivas são construídas a partir de experiências que exigem planejamento, tomada de decisão e adaptação a novas situações”. Dessa forma, brincadeiras que envolvem regras, cooperação e resolução de problemas são essenciais para o desenvolvimento dessas competências.

Outro aspecto relevante diz respeito à integração sensório-motora, fundamental na infância. De acordo com Ayres (2005, p. 78), “a integração sensorial é o processo pelo qual o cérebro organiza as informações recebidas pelos sentidos para produzir respostas adaptativas”. Experiências como brincar na terra, manipular objetos, correr

explorar diferentes superfícies favorecem essa integração, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação e da percepção.

Do ponto de vista socioemocional, a neurociência também evidencia que as interações durante o brincar influenciam diretamente o desenvolvimento do sistema límbico, responsável pelas emoções. Siegel (2012, p. 81) destaca que “as relações interpessoais moldam o cérebro, especialmente nas áreas relacionadas à regulação emocional e à empatia”.

Assim, o brincar em grupo, as brincadeiras de roda e os jogos coletivos não apenas promovem socialização, mas também contribuem para o desenvolvimento da autorregulação emocional e das habilidades sociais.

Dessa forma, compreende-se que o brincar constitui um estímulo neurobiológico essencial, sendo responsável por ativar e integrar diferentes áreas do cérebro. A ausência dessas experiências pode comprometer o desenvolvimento neural, impactando negativamente a aprendizagem e o comportamento.

Portanto, à luz da neurociência, o brincar deve ser compreendido como uma prática indispensável na educação infantil, não apenas por seu valor pedagógico, mas por sua função estruturante no desenvolvimento cerebral.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA

O professor e a instituição escolar desempenham papel fundamental na promoção do brincar como prática pedagógica na educação infantil. Nesse contexto, é necessário compreender que o brincar não deve ser tratado como um momento secundário ou apenas recreativo, mas como um eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Kishimoto (2011, p. 30), “cabe ao professor criar condições para que o brincar aconteça de forma significativa, integrando-o ao processo educativo”. Isso implica reconhecer o brincar como uma linguagem própria da infância e como um meio privilegiado de desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional.

O papel do professor vai além da simples oferta de atividades lúdicas. Ele deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, observando, incentivando e, quando necessário, intervindo de forma intencional nas brincadeiras. Essa mediação é essencial para potencializar o desenvolvimento da criança, respeitando seu ritmo e suas necessidades.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 122), “a aprendizagem ocorre na interação social, sendo o educador responsável por mediar esse processo”. Nesse sentido, o professor deve criar situações que favoreçam a interação entre as crianças, estimulando a cooperação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a organização do espaço escolar é um fator determinante. Ambientes ricos em estímulos, com acesso a materiais variados e possibilidades de movimento, favorecem o desenvolvimento psicomotor e a exploração ativa.

A escola deve proporcionar:

- . espaços externos (parques, pátios, áreas verdes)
- . materiais não estruturados (areia, água, objetos diversos)
- . oportunidades de movimento (subir, descer, correr, equilibrar-se)
- . momentos de brincadeira livre e dirigida

Horn (2004, p. 45) destaca que “o espaço educativo deve ser pensado como um ambiente que estimule a ação, a experimentação e a autonomia da criança”.

Outro aspecto importante é a valorização das brincadeiras tradicionais, como jogos de regras, brincadeiras de roda e atividades musicais, que contribuem

para o desenvolvimento cultural e social.

A escola também tem papel essencial na conscientização sobre o uso excessivo de telas, promovendo práticas que priorizem o contato humano, o movimento e a interação social.

Portanto, cabe ao professor e à escola garantir experiências significativas que integrem o brincar ao currículo, promovendo o desenvolvimento integral da criança e respeitando sua natureza ativa e exploradora.

O PAPEL DA FAMÍLIA E A NECESSIDADE DE EVITAR O USO EXCESSIVO DE TELAS

A família exerce papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo o primeiro contexto de socialização da criança. As práticas familiares influenciam diretamente os hábitos, comportamentos e experiências vivenciadas na infância, incluindo o uso de tecnologias digitais.

Nos últimos anos, observa-se um aumento significativo da exposição precoce às telas, muitas vezes utilizadas como forma de entretenimento ou para facilitar a rotina familiar. No entanto, o uso excessivo desses dispositivos pode trazer prejuízos importantes ao desenvolvimento infantil.

Segundo a American Academy of Pediatrics (2016, p. 6), “o tempo de exposição às telas deve ser limitado na primeira infância, priorizando interações reais e atividades que envolvam movimento e exploração do ambiente”. Essa recomendação baseia-se em evidências científicas que apontam os impactos negativos do uso excessivo de dispositivos eletrônicos.

Entre os principais prejuízos, destacam-se:

- . redução da interação entre pais e filhos
- . atraso no desenvolvimento da linguagem
- . dificuldades de atenção
- . menor envolvimento em atividades físicas
- . prejuízos no desenvolvimento emocional

A interação familiar é essencial para o desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. Momentos de brincadeira, diálogo e convivência contribuem para o fortalecimento de vínculos afetivos e para a construção da segurança emocional.

Segundo Brazelton (2011, p. 89), “a relação afetiva entre a criança e seus cuidadores é a base para o desenvolvimento saudável, influenciando aspectos cognitivos e emocionais”.

Dessa forma, a família deve assumir um papel ativo na promoção de experiências que substituam o uso excessivo de telas por atividades mais enriquecedoras.

Entre as principais estratégias para reduzir o uso de telas, destacam-se:

- . estabelecer limites claros de tempo de uso
- . vitar telas durante refeições e antes de dormir
- . incentivar brincadeiras ao ar livre
- . participar ativamente das brincadeiras da criança
- . oferecer alternativas lúdicas (jogos, livros, atividades criativas)

Além disso, é importante que os adultos sejam exemplos, uma vez que o comportamento dos pais influencia diretamente os hábitos das crianças.

Outro ponto relevante é a valorização do brincar no ambiente familiar. Atividades simples, como brincar no chão, contar histórias, cantar músicas e explorar espaços abertos, contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil.

O contato com a natureza, a interação com outras crianças e as experiências corporais são fundamentais e não podem ser substituídos por estímulos digitais.

Portanto, a família, em parceria com a escola, deve promover um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança, priorizando experiências reais, afetivas e corporais. A redução do uso excessivo de telas não significa eliminá-las completamente, mas utilizá-las de forma consciente, equilibrada e adequada à faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão crítica sobre o uso excessivo de tecnologias digitais evidencia uma tensão contemporânea no campo da educação infantil. Embora as tecnologias façam parte da realidade atual, sua utilização indiscriminada pode comprometer experiências essenciais ao desenvolvimento, especialmente quando substituem o brincar ativo e as interações sociais.

Os estudos analisados indicam que a superexposição às telas pode impactar negativamente o desenvolvimento da linguagem, da atenção e das habilidades socioemocionais, além de reduzir significativamente as oportunidades de vivências corporais e sensoriais. Tal cenário reforça a necessidade de equilíbrio e mediação no uso dessas tecnologias, tanto no ambiente familiar quanto escolar.

Diante disso, destaca-se o papel fundamental do professor e da escola na promoção de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como eixo central da educação infantil. A intencionalidade pedagógica, a organização de espaços adequados e a mediação das interações são elementos essenciais para potencializar o desenvolvimento das crianças.

Da mesma forma, a família assume papel decisivo, sendo responsável por proporcionar um ambiente que favoreça experiências significativas, relações afetivas e oportunidades de exploração do mundo real. A parceria entre escola e família torna-se, portanto, indispensável para garantir o desenvolvimento saudável da criança.

Em síntese, este estudo reafirma que o brincar, especialmente em sua dimensão livre, corporal e social, constitui um direito da criança e uma necessidade para o seu desenvolvimento integral. As contribuições da psicomotricidade e da neurociência convergem ao demonstrar que aprender, na infância, é um processo que envolve o corpo, a emoção e a interação com o outro.

Por fim, ressalta-se a necessidade de repensar práticas educativas e sociais que têm reduzido o espaço do brincar na infância, especialmente diante do avanço das tecnologias digitais. Promover uma infância ativa, rica em experiências e interações, não é apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso com o desenvolvimento humano em sua totalidade

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.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL: BASES NEUROBIOLÓGICAS, MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL E OS DESAFIOS DA PRONTIDÃO ESCOLAR

Alexandra Dantas Vilela

RESUMO

O presente artigo examina a aprendizagem infantil a partir da articulação entre a plasticidade cerebral, as funções executivas e as mediações socioculturais. Recusando visões reducionistas que isolam o desenvolvimento em cronogramas biológicos fixos ou que patologizam variações comportamentais, o estudo destaca o papel estruturante da linguagem, do brincar e do vínculo afetivo na organização do pensamento. Analisam-se, ademais, os desafios do diagnóstico diferencial no contexto escolar, contrapondo dificuldades situacionais, defasagens pedagógicas e transtornos específicos da aprendizagem segundo o DSM-5-TR. Conclui-se que a prática educativa pautada pela equidade e pela ética diagnóstica promove o desenvolvimento humano integral, assegurando que a escola atue como um espaço emancipatório.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento. Aprendizagem Infantil. Funções Executivas. Mediação Sociocultural. Patologização.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem infantil constitui um processo complexo que transcende a mera maturação biológica passiva ou a recepção mecânica de instruções. Conforme apontam os referenciais contemporâneos da psicologia do desenvolvimento e das neurociências, aprender é uma construção ativa enraizada na interação constante entre a plasticidade cerebral, as funções executivas e as mediações socioculturais (VIGOTSKI, 2007; COSENZA; GUERRA, 2011). O cérebro infantil não pode ser concebido como uma estrutura pronta que aguarda o avanço cronológico; trata-se de um sistema dinâmico em permanente reorganização, moldado pela qualidade dos

estímulos, pela estabilidade dos vínculos afetivos e pelas exigências do ambiente.

Nesse cenário, o cotidiano escolar frequentemente se depara com impasses pedagógicos e comportamentais que desafiam a prática docente. Um caso ilustrativo é o de Lucas, aluno de 7 anos que apresenta desempenho escolar errático nas atividades de alfabetização, demonstrando dificuldade em manter o foco em sequências de instruções e manifestando agitação motora. Em vez de um encaminhamento diagnóstico precipitado para quadros de Transtornos do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a intervenção fundamentada na teoria da mediação e no suporte às funções executivas demonstra que o aluno possui grande potencial criativo, mas encontra-se sobrecarregado por estímulos desordenados. Este artigo tem como objetivo analisar as bases neurobiológicas da aprendizagem, o papel das funções executivas na prontidão escolar, a importância da mediação sociocultural e os cuidados éticos essenciais frente ao risco de patologização da infância.

2. BASES NEUROBIOLÓGICAS DA APRENDIZAGEM E PLASTICIDADE CEREBRAL

O desenvolvimento cerebral na infância é marcado por processos neurofuncionais intensos, tais como a sinaptogênese, a mielinização e a poda sináptica. A plasticidade cerebral — capacidade do sistema nervoso de modificar sua organização estrutural e funcional em resposta às interações com o meio — atinge seu ápice nos primeiros anos de vida, conferindo elevada sensibilidade às experiências vividas (ROTTA et al., 2016). Contudo, a plasticidade opera dentro de condições biológicas específicas e ritmos maturacionais, exigindo contextos ricos em linguagem, movimento e afeto para que os circuitos neurais se estabilizem com eficiência.

A integração sensório-motora ocupa lugar decisivo nesse percurso. Antes de formalizar conceitos em linguagem abstrata, a criança conhece o mundo por meio do corpo em ação. A manipulação de objetos, o desenho e o equilíbrio espacial organizam mapas perceptivos que sustentam aquisições posteriores, como a coordenação visomotora exigida na escrita e a discriminação auditiva na alfabetização (AZEVEDO; ANDRÉ, 2023). Dessarte,

a cognição organiza-se em um organismo que sente, reage e busca segurança emocional para enfrentar tarefas inéditas.

3. FUNÇÕES EXECUTIVAS E A CONSTRUÇÃO DA PRONTIDÃO ESCOLAR

As funções executivas representam um sistema de coordenação neurocognitiva indispensável para orientar a conduta em direção a objetivos e regras. Compostas principalmente pela memória de trabalho, pelo controle inibitório e pela flexibilidade cognitiva, essas habilidades desenvolvem-se de maneira gradual a partir da maturação de circuitos frontais e da mediação exercida pelos adultos (GORLA et al., 2021).

A memória de trabalho permite reter e manipular informações durante a execução de tarefas complexas, enquanto o controle inibitório assegura a capacidade de conter respostas impulsivas, aguardar a vez e resistir a distatores. Por sua vez, a flexibilidade cognitiva possibilita ajustar o pensamento diante de mudanças de regras ou novas estratégias. Quando essas dimensões são estimuladas em ambientes previsíveis e estruturados, a criança consolida a chamada 'prontidão escolar' — entendida não como um atributo fixo de nascimento, mas como uma construção progressiva que abrange o engajamento coletivo, a autorregulação e a superação de frustrações (BEE; BOYD, 2011).

4. LINGUAGEM, SIMBOLIZAÇÃO E MEDIAÇÃO COGNITIVA

A linguagem exerce função estruturante no desenvolvimento cognitivo, transformando experiências imediatas em representações compartilháveis. Por meio da palavra e da simbolização — expressa de maneira emblemática no brincar de faz de conta —, a criança internaliza regras, regula emoções e transita do pensamento prático para formas mais abstratas de raciocínio (COSTA; LIMA, 2020).

No contexto da alfabetização, a consciência fonológica emerge como dimensão fundamental, permitindo a percepção de que a fala é segmentável em unidades sonoras menores. No entanto, tal percepção depende de interações dialógicas ricas e responsivas, nas quais o adulto escuta, amplia

enunciados e confere significado conceitual às descobertas infantis, evitando que o ensino da leitura se reduza a um processo meramente mecânico.

5. MEDIAÇÕES SOCIOCULTURAIS E A ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Sob a perspectiva da ecologia do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996), a aprendizagem não ocorre no vácuo, mas em uma trama de relações que engloba a família, a escola e a comunidade. Os estilos de cuidado parental, pautados no equilíbrio entre apoio e exigência, fomentam a segurança emocional e a autonomia.

Ademais, as condições socioeconômicas e as desigualdades de acesso a recursos culturais exercem forte influência sobre o percurso escolar. A escola, ao assumir um papel equitativo, deve reconhecer que crianças em contextos de vulnerabilidade não possuem menor potencial, mas frequentemente enfrentam barreiras de acesso a mediações qualificadas. A brincadeira livre e orientada atua, nesse contexto, como um potente modulador sociocultural, integrando imaginação, afeto e cooperação social (KISHIMOTO, 2011).

6. DIFICULDADES ESCOLARES, TRANSTORNOS E O RISCO DA MEDICALIZAÇÃO

Um dos maiores desafios contemporâneos na interface entre saúde e educação reside na necessidade de rigor conceitual e diagnóstico diferencial. É imperativo distinguir as dificuldades escolares de origem exógena (como vulnerabilidade psicossocial) e as defasagens pedagógicas (decorrentes de falhas metodológicas ou absenteísmo) dos transtornos específicos da aprendizagem, que possuem substrato neurológico intrínseco (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023).

O manual DSM-5-TR categoriza os transtornos específicos da aprendizagem (em leitura, expressão escrita e matemática) como distúrbios do neurodesenvolvimento persistentes e resistentes à instrução convencional. Contudo, a banalização diagnóstica e a ânsia por respostas rápidas frequentemente promovem a medicalização da vida cotidiana, rotulando variações comportamentais e transformando problemas de raízes relacionais e

pedagógicas em patologias individuais. A avaliação interdisciplinar longitudinal e ética constitui a salvaguarda primordial contra esse reducionismo (MILANEZ et al., 2013).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem infantil revela-se como um fenômeno biopsicossocial indissociável da qualidade das mediações adultas e da organização do ecossistema escolar. Compreender as bases neurobiológicas, as funções executivas e a ecologia sociocultural permite aos educadores superar visões estáticas e estigmatizantes, enxergando o estudante em sua singularidade e complexidade integral.

Garantir práticas pedagógicas pautadas no ensino estruturado, no cuidado responsivo, na valorização do brincar e na ética diagnóstica assegura que a escola cumpra sua função emancipatória. Longe de ser um espaço de triagem e rotulação, a instituição educativa deve constituir-se como um porto seguro onde cada criança encontre as condições necessárias para desabrochar plenamente em suas potencialidades intelectuais, emocionais e sociais.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR: texto revisado. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- AZEVEDO, Priscilla Gonçalves de; ANDRÉ, Bianka Pires (org.). Corpo e movimento: corporeidade e desenvolvimento infantil. Ponta Grossa: Aya, 2023.
- BEE, Helen; BOYD, Denise. A criança em desenvolvimento. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COSTA, Selma Aparecida Ferreira da; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Função simbólica da consciência & humanização: questões e desafios para a educação infantil. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GORLA, José Irineu; SOUZA, Nayara Christine; BURATTI, Jéssica Reis (org.). Transtornos do neurodesenvolvimento: conceitos, neurotopografia e aspectos psicomotores. Ponta Grossa: Aya, 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (org.). Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.
- ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (org.). Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM INSTRUMENTO PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM

Marcia dos Santos Pequini

RESUMO

A avaliação constitui um elemento essencial do processo educativo, ultrapassando a função tradicional de classificar e atribuir notas aos estudantes. Nesse sentido, a avaliação formativa apresenta-se como uma prática pedagógica voltada ao acompanhamento contínuo da aprendizagem, possibilitando identificar dificuldades, reconhecer avanços e reorganizar as estratégias de ensino. O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência desenvolvida no contexto da Educação Básica, destacando a utilização da avaliação formativa como instrumento para promover a aprendizagem dos estudantes. A experiência envolveu práticas avaliativas diversificadas, como observação sistemática, devolutivas individuais e coletivas, autoavaliação, registros de aprendizagem e atividades colaborativas. Os resultados evidenciaram que a avaliação formativa contribuiu para ampliar a participação dos estudantes, fortalecer a autonomia, favorecer a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e proporcionar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades da turma. Conclui-se que a avaliação formativa representa uma importante ferramenta para transformar a prática educativa, tornando o processo avaliativo mais democrático, inclusivo e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa; Educação Básica; Aprendizagem; Práticas pedagógicas. Ensino.

1 INTRODUÇÃO:

A avaliação escolar sempre ocupou um papel central nos processos educativos, porém sua finalidade e suas práticas têm sido objeto de constantes reflexões no campo da educação. Durante muito tempo, predominou uma concepção de avaliação associada principalmente à classificação dos estudantes, baseada em provas, notas e resultados finais. Nesse modelo, a avaliação frequentemente era compreendida como um instrumento de controle e seleção, deixando em segundo plano sua função de acompanhar e favorecer a aprendizagem.

Com as transformações ocorridas nas concepções pedagógicas contemporâneas, a avaliação passou a ser compreendida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas verificar aquilo que o estudante aprendeu, mas

compreender como ele aprende, quais dificuldades apresenta e quais estratégias podem ser utilizadas para favorecer seu desenvolvimento.

A avaliação formativa surge como uma alternativa às práticas avaliativas tradicionais ao propor um acompanhamento contínuo dos estudantes, permitindo que professores e alunos reflitam sobre o processo educativo. Diferentemente da avaliação classificatória, que geralmente ocorre ao final de uma etapa para atribuir resultados, a avaliação formativa acontece durante todo o percurso de aprendizagem, possibilitando intervenções pedagógicas em tempo adequado.

Na Educação Básica, essa perspectiva assume grande relevância, pois considera que os estudantes possuem diferentes ritmos, experiências, conhecimentos prévios e formas de aprender. Assim, o processo avaliativo precisa ser capaz de reconhecer essa diversidade e oferecer oportunidades para que todos avancem em seu desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, a avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam autonomia, pensamento crítico e capacidade de refletir sobre suas próprias aprendizagens.

Além disso, a avaliação formativa fortalece o papel do professor como mediador do conhecimento. Ao analisar continuamente as produções, as participações e as dificuldades dos estudantes, o docente consegue reorganizar suas estratégias, propor novas intervenções e criar condições mais favoráveis para a aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a utilização da avaliação formativa como instrumento para promover a aprendizagem na Educação Básica. A experiência demonstra como diferentes práticas avaliativas podem contribuir para uma relação mais participativa entre professor e estudantes, favorecendo um processo educativo mais significativo e inclusivo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação educacional constitui um campo de estudos marcado por diferentes concepções e finalidades. Para Luckesi (2011), avaliar não deve significar simplesmente medir ou classificar o desempenho dos estudantes, mas realizar um diagnóstico que permita compreender a realidade da aprendizagem e tomar decisões pedagógicas adequadas.

Nessa perspectiva, a avaliação assume caráter investigativo e mediador, pois fornece informações importantes para orientar o trabalho docente. O professor, ao avaliar continuamente seus estudantes, consegue identificar quais

conhecimentos foram construídos, quais aspectos ainda precisam ser desenvolvidos e quais estratégias podem favorecer novos avanços.

Segundo Hoffmann (2014), a avaliação deve estar vinculada a uma concepção de educação comprometida com a construção do conhecimento. Para a autora, avaliar é acompanhar o desenvolvimento do estudante em sua trajetória de aprendizagem, considerando seus avanços, suas dificuldades e suas possibilidades de crescimento.

A avaliação formativa, conceito desenvolvido especialmente a partir dos estudos de Bloom, Hastings e Madaus (1983), caracteriza-se pelo acompanhamento sistemático realizado durante o processo educativo. Seu objetivo principal não é produzir um resultado final, mas oferecer informações que permitam melhorar a aprendizagem enquanto ela acontece.

Nesse modelo avaliativo, o erro deixa de ser visto como fracasso e passa a ser compreendido como uma oportunidade de aprendizagem. Ao identificar os equívocos dos estudantes, o professor pode compreender seus processos de pensamento e propor intervenções mais adequadas. Da mesma forma, o estudante passa a perceber seus próprios desafios e desenvolver estratégias para superá-los.

A avaliação formativa também está relacionada ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Quando participam de processos de autoavaliação, análise de seus próprios trabalhos e definição de metas de aprendizagem, os alunos desenvolvem maior consciência sobre seu percurso educativo.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa contribui para a regulação das aprendizagens, pois permite ajustar continuamente as práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes. Essa regulação exige uma postura docente flexível, capaz de modificar estratégias e criar diferentes caminhos para alcançar os objetivos educacionais.

Outro aspecto fundamental da avaliação formativa é a importância do feedback. As devolutivas realizadas pelo professor devem possibilitar que o estudante compreenda seus avanços e identifique aspectos que precisam ser aprimorados. Um feedback construtivo não se limita a apontar erros, mas orienta caminhos para a melhoria da aprendizagem.

Na perspectiva de Freire (1996), o diálogo constitui elemento essencial do processo educativo. Dessa forma, uma avaliação comprometida com a aprendizagem precisa estabelecer uma relação dialógica entre professor e estudante, valorizando a participação, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento.

A avaliação formativa também encontra respaldo nas orientações da BNCC, que propõe práticas educativas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Ao considerar diferentes dimensões da aprendizagem e valorizar processos, e não apenas resultados, essa concepção avaliativa contribui para uma educação mais democrática e inclusiva.

Assim, a avaliação formativa representa uma mudança significativa na maneira de compreender o processo avaliativo. Ela desloca o foco da classificação para a aprendizagem, transformando a avaliação em uma ferramenta de acompanhamento, intervenção e promoção do desenvolvimento dos estudantes.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência apresentada neste artigo foi desenvolvida no contexto da Educação Básica, a partir da implementação de práticas de avaliação formativa como estratégia para acompanhar e promover a aprendizagem dos estudantes. A proposta surgiu da necessidade de superar uma visão tradicional de avaliação, frequentemente associada apenas à aplicação de provas e atribuição de notas, buscando construir um processo avaliativo mais contínuo, participativo e voltado ao desenvolvimento dos alunos.

O trabalho foi realizado com uma turma do Ensino Fundamental, considerando as características e necessidades específicas dos estudantes envolvidos. Inicialmente, foi realizado um levantamento diagnóstico com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios da turma, as principais dificuldades apresentadas e as diferentes formas de participação dos estudantes nas atividades propostas.

A partir desse diagnóstico, percebeu-se que alguns estudantes apresentavam dificuldades em compreender determinados conteúdos, enquanto outros demonstravam facilidade, mas pouca iniciativa para participar das atividades coletivas. Também foi observado que a avaliação baseada exclusivamente em instrumentos tradicionais não possibilitava compreender completamente os processos de aprendizagem desenvolvidos pelos estudantes.

Diante dessa realidade, foram planejadas ações avaliativas diversificadas, buscando acompanhar não apenas o resultado final das atividades, mas todo o percurso de construção do conhecimento. O objetivo foi transformar a avaliação em um momento de reflexão, diálogo e reorganização das práticas pedagógicas.

Uma das primeiras estratégias utilizadas foi a observação sistemática durante as aulas. O professor passou a registrar aspectos relacionados à participação dos estudantes, às dúvidas apresentadas, às estratégias utilizadas para resolver problemas e aos avanços percebidos ao longo das atividades. Esses registros contribuíram para compreender melhor as necessidades individuais e coletivas da turma.

Além da observação, foram utilizados instrumentos como portfólios de aprendizagem, registros individuais, produções escritas, atividades colaborativas e momentos de autoavaliação. O portfólio permitiu acompanhar a evolução dos estudantes ao longo do tempo, reunindo diferentes produções e possibilitando uma análise mais ampla do desenvolvimento de cada aluno.

As atividades de autoavaliação constituíram uma das estratégias mais significativas da experiência. Ao final de determinadas propostas, os estudantes eram convidados a refletir sobre sua participação, suas dificuldades, suas conquistas e os aspectos que ainda precisavam melhorar. Inicialmente, alguns alunos apresentaram dificuldade em analisar o próprio desempenho, mas, com a mediação do professor, passaram gradualmente a desenvolver maior consciência sobre sua aprendizagem.

Outro elemento importante foi a realização de devolutivas frequentes. O professor passou a utilizar os momentos de correção não apenas para indicar respostas adequadas ou inadequadas, mas para dialogar com os estudantes sobre seus processos de pensamento. As devolutivas buscavam valorizar os avanços e indicar possibilidades de superação das dificuldades identificadas.

Essa mudança na forma de apresentar os resultados das atividades contribuiu para modificar a relação dos estudantes com o erro. Em vez de compreenderem o erro como motivo de punição ou fracasso, os alunos passaram a percebê-lo como parte natural do processo de aprendizagem. Essa mudança favoreceu maior participação e disposição para enfrentar novos desafios.

Também foram desenvolvidas atividades em grupos, nas quais os estudantes puderam compartilhar conhecimentos, discutir estratégias e construir soluções coletivamente. Durante essas propostas, a avaliação ocorreu de maneira processual, considerando a interação, a colaboração e a capacidade de argumentação dos participantes.

A prática avaliativa passou, então, a ocorrer integrada ao cotidiano da sala de aula. Em vez de representar um momento isolado ao final de um conteúdo, a avaliação tornou-se parte permanente do processo educativo. Cada atividade realizada passou a fornecer informações importantes para o planejamento das próximas ações pedagógicas.

O professor também passou a utilizar os resultados obtidos nas avaliações formativas para reorganizar suas estratégias de ensino. Quando determinadas dificuldades eram identificadas, novas explicações, atividades diferenciadas e intervenções específicas eram planejadas, garantindo maiores oportunidades de aprendizagem para os estudantes.

Durante o desenvolvimento da experiência, observou-se uma mudança gradual na postura dos alunos. Estudantes que anteriormente demonstravam pouca participação passaram a envolver-se mais nas atividades, pois perceberam que suas dificuldades eram consideradas como parte do processo e não apenas como resultados negativos.

Além disso, a avaliação formativa fortaleceu a relação entre professor e estudantes. O diálogo constante possibilitou maior aproximação, permitindo que o docente compreendesse melhor as necessidades da turma e que os alunos se sentissem mais seguros para expressar dúvidas, opiniões e dificuldades.

A experiência demonstrou que avaliar de forma formativa exige uma mudança de postura tanto do professor quanto dos estudantes. O professor precisa abandonar a ideia de avaliação como instrumento de controle e assumir uma perspectiva investigativa e mediadora. Os estudantes, por sua vez, precisam compreender que avaliar também significa refletir sobre suas próprias aprendizagens.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados observados durante a experiência evidenciaram que a avaliação formativa contribuiu significativamente para tornar o processo educativo mais dinâmico e centrado nas necessidades dos estudantes. Ao acompanhar continuamente o desenvolvimento da turma, foi possível identificar dificuldades com maior rapidez e realizar intervenções pedagógicas mais adequadas.

A utilização de diferentes instrumentos avaliativos mostrou-se fundamental para compreender a aprendizagem em sua complexidade. Uma única prova ou atividade escrita dificilmente consegue revelar todos os conhecimentos construídos pelos estudantes. Ao utilizar observações, registros, produções diversas e autoavaliações, tornou-se possível obter uma visão mais ampla do desenvolvimento individual e coletivo.

Essa perspectiva está de acordo com Hoffmann (2014), ao defender que a avaliação deve acompanhar o processo de aprendizagem e considerar os diferentes caminhos percorridos pelos estudantes. Dessa forma, avaliar deixa de ser apenas verificar resultados e passa a significar compreender processos.

Outro resultado relevante foi o fortalecimento da autonomia dos estudantes. A participação em momentos de autoavaliação possibilitou que os alunos desenvolvessem maior consciência sobre suas aprendizagens, identificando suas dificuldades e buscando estratégias para superá-las.

O desenvolvimento da autonomia dos estudantes constitui um dos principais resultados observados durante a experiência. Ao compreenderem que a avaliação não tinha apenas a função de indicar um resultado, mas também de orientar seus caminhos de aprendizagem, os alunos passaram a assumir maior responsabilidade sobre seu próprio desenvolvimento.

Esse aspecto evidencia uma mudança significativa na cultura avaliativa da sala de aula. Quando os estudantes participam do processo avaliativo, deixam de ocupar uma posição passiva diante dos resultados e passam a compreender a avaliação como uma oportunidade de reflexão e crescimento. Essa participação favorece a construção de uma postura mais consciente e responsável diante das atividades escolares.

Outro ponto importante observado foi a melhoria na qualidade das intervenções pedagógicas realizadas pelo professor. Os registros produzidos durante o acompanhamento da turma forneceram informações mais precisas sobre as necessidades dos estudantes, permitindo planejar atividades diferenciadas e estratégias específicas de apoio.

A avaliação formativa possibilitou, portanto, uma aproximação maior entre avaliação e planejamento. Em vez de avaliar ao final de um processo para identificar quem aprendeu ou não aprendeu, o professor passou a utilizar as informações avaliativas para decidir quais caminhos seguir, quais conteúdos precisavam ser retomados e quais metodologias poderiam favorecer melhores resultados.

Essa relação entre avaliação e intervenção pedagógica é fundamental para uma educação comprometida com a aprendizagem de todos. Conforme destaca Luckesi (2011), a avaliação deve subsidiar decisões que possibilitem a melhoria do processo educativo, e não apenas produzir classificações ou julgamentos sobre o desempenho dos estudantes.

A experiência também revelou que a avaliação formativa contribui para um ambiente escolar mais inclusivo. Ao considerar diferentes formas de expressão dos conhecimentos, ela permite reconhecer avanços que muitas vezes não são identificados em avaliações tradicionais. Estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem passam a ter suas trajetórias valorizadas, recebendo oportunidades adequadas para desenvolver suas capacidades.

Além disso, o uso de feedbacks constantes favoreceu uma relação mais positiva dos estudantes com suas próprias dificuldades. Ao receber orientações claras sobre como melhorar suas produções, os alunos passaram a compreender que a aprendizagem ocorre por meio de tentativas, revisões e reconstruções.

Essa compreensão é especialmente importante na Educação Básica, período em que os estudantes estão desenvolvendo não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também atitudes relacionadas à persistência, autonomia e confiança em suas próprias capacidades.

Apesar dos resultados positivos, a experiência também evidenciou desafios relacionados à implementação da avaliação formativa. Um dos principais desafios consiste na necessidade de reorganização do tempo pedagógico, uma vez que acompanhar individualmente os estudantes, realizar registros e oferecer devolutivas exige planejamento e dedicação do professor.

Outro desafio refere-se à superação da cultura escolar tradicional, na qual a avaliação muitas vezes ainda é associada exclusivamente às provas e notas. A construção de uma perspectiva formativa exige mudanças na compreensão de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo professores, estudantes e famílias.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores apresenta-se como elemento essencial. Para desenvolver práticas avaliativas mais reflexivas, os docentes precisam ter acesso a estudos, discussões e experiências que contribuam para ampliar suas concepções sobre avaliação e aprendizagem.

Mesmo diante desses desafios, os resultados da experiência demonstram que a avaliação formativa possui grande potencial transformador. Ao colocar a

aprendizagem no centro do processo educativo, ela favorece uma prática pedagógica mais democrática, sensível às necessidades dos estudantes e comprometida com o desenvolvimento integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada permitiu compreender que a avaliação formativa constitui uma importante ferramenta para promover a aprendizagem na Educação Básica. Ao substituir uma lógica baseada exclusivamente na classificação por uma perspectiva de acompanhamento contínuo, a avaliação passa a assumir uma função pedagógica mais ampla e significativa.

As práticas desenvolvidas demonstraram que observar, registrar, dialogar, oferecer devolutivas e possibilitar momentos de autoavaliação são estratégias capazes de transformar a relação dos estudantes com o conhecimento. A avaliação deixa de ser compreendida como um momento de julgamento e passa a representar uma oportunidade de reflexão, crescimento e construção de novas aprendizagens.

Os resultados evidenciaram avanços relacionados à participação, à autonomia e ao envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. Além disso, o acompanhamento contínuo permitiu ao professor identificar dificuldades com maior precisão e elaborar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades da turma.

A avaliação formativa também contribuiu para fortalecer o diálogo entre professor e estudantes, criando um ambiente educativo mais colaborativo. Ao perceberem que suas dificuldades eram consideradas parte do processo de aprendizagem, os estudantes demonstraram maior segurança para participar, questionar e buscar novas estratégias para superar desafios.

Dessa forma, a avaliação passa a cumprir uma função essencial na educação: auxiliar professores e estudantes na construção do conhecimento. Mais do que medir resultados, avaliar significa compreender processos, reconhecer avanços e criar possibilidades para que todos possam aprender.

Conclui-se, portanto, que a avaliação formativa representa um instrumento fundamental para uma Educação Básica mais inclusiva, participativa e comprometida com a aprendizagem significativa. Sua implementação requer mudanças nas práticas pedagógicas e na cultura escolar, mas seus benefícios demonstram que é possível construir processos avaliativos mais humanos, democráticos e alinhados às necessidades dos estudantes.

Espera-se que este relato contribua para ampliar as reflexões sobre as práticas avaliativas nas escolas, incentivando educadores a desenvolverem estratégias que valorizem o acompanhamento contínuo, o diálogo e a participação dos estudantes em seus próprios processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ENSINO DE QUALIDADE: UMA QUESTÃO DE GESTÃO OU DE FORMAÇÃO?

Elisângela Maria da Silva

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de buscar elementos que apontem as verdadeiras razões pela má qualidade do ensino brasileiro, tendo em vista que essas constatações são recorrentes nas diversas pesquisas sobre o nível de desenvolvimento dos alunos da educação básica no Brasil [cite: 1]. O problema da pesquisa pautou-se nos argumentos que implícita ou explicitamente imputam essa responsabilidade à suposta má formação e ao despreparo do educador e/ou às incompetências gerenciais referentes às otimizações dos recursos disponíveis [cite: 1]. Diante desses elementos, refletimos sobre a prática do magistério tomando como princípios as noções básicas sobre a formação do educador, bem como fazendo uma análise sobre as normas que regem as políticas de gestão até culminar nos resultados propriamente ditos [cite: 1]. Na revisão literária, traçamos um paralelo sobre os principais momentos políticos do país e suas influências na educação através de uma análise dos preceitos estabelecidos nas diferentes constituições e Leis de Diretrizes e Bases educacionais, especialmente na LDB nº 9.394/96 no tocante à formação, habilitação e qualificação dos profissionais da educação [cite: 1]. Abordamos as teorias sobre "educação e conhecimento" fundamentando-nos em obras bibliográficas de autores renomados, dentre os quais Arroyo, Freire, Gadotti, Moran, Pimenta, Rios, Luckesi e Cortella, que permitiram refletir filosoficamente sobre a atuação docente [cite: 1]. Além disso, incorporaram-se estudos contemporâneos (como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as discussões sobre a recomposição de aprendizagens no pós pandemia) que reforçam o impacto do desenvolvimento de competências socioemocionais e da constante atualização tecnológica [cite: 1]. Concluímos que, para se obter uma educação de qualidade, é necessário, além de programas que incidam verdadeiramente na formação profissional — inclusive no que diz respeito à educação inclusiva, que para muitos ainda é um desafio a ser vencido, a adoção de políticas públicas que valorizem esses profissionais e dinamizem a aplicação dos recursos, otimizando e priorizando sua destinação [cite: 1].

Palavras-chave: Educação; Formação Docente; Qualidade de Ensino; Gestão Escolar; Educação Inclusiva

INTRODUÇÃO

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, o ensino fundamental brasileiro foi considerado obrigatório e gratuito para todos dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [cite: 1]. A então Carta Magna determina ainda que o direito à educação deva garantir não só o acesso e a permanência desses alunos em todas as etapas da educação básica, mas também ter como princípio a garantia de padrão de qualidade [cite: 1].

Desde então, várias décadas se passaram e vivemos em plena era da globalização, das inovações tecnológicas e da sociedade do conhecimento [cite: 1]. No entanto, pesquisas elaboradas pelos sistemas de avaliação do ensino básico brasileiro apontam que o nível de aprendizagem apresentado pelos alunos atualmente não corresponde plenamente a uma educação de qualidade [cite: 1]. Além disso, não raramente atribui-se esse fracasso ao suposto baixo nível da formação docente e ao mau gerenciamento dos equipamentos e infraestrutura escolares [cite: 1].

Partindo desse pressuposto, consideramos relevante elaborar este estudo com o objetivo de refletir sobre a temática, analisando as trajetórias da educação desde seus princípios até suas finalidades, com foco na atuação de seus gestores e na formação dos professores [cite: 1]. Busca-se descrever a realidade e destacar os complicadores que a atividade vivencia, com o propósito de subsidiar ações pertinentes para uma prática profissional bem-sucedida [cite: 1].

PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando que estamos diante de uma inquietante insatisfação quanto à qualidade do ensino oferecido pelas instituições básicas de educação no Brasil, visto que os resultados apresentados nem sempre correspondem aos seus objetivos e metas, e considerando os investimentos financeiros destinados à sua manutenção orientados por normas legais de gerenciamento e aplicação, o problema de pesquisa resume-se na seguinte questão: A quem deve, de fato, ser atribuída a responsabilidade pelo insucesso na qualidade da educação oferecida aos alunos da educação básica brasileira?

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Pautado em pesquisas teóricas sobre a temática, utilizaremos recursos

estritamente bibliográficos disponíveis nas diversas fontes de pesquisas acessíveis, fundamentando-nos na vivência, experiência e teoria de seus idealizadores.

REVISÃO LITERÁRIA

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERÍODOS POLÍTICOS, HISTÓRIA E TENDÊNCIAS

No Brasil Colonial (1500-1822), o que moveu a conquista das novas terras pelos portugueses foi a Fé Católica, uma vez que no Regimento que D. João III entregou a Tomé de Sousa constava:

A principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas Terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa Santa Fé Católica [...] hoje ninguém mais tem dúvida do que estava por trás dessa razão: a sujeição do índio e a conquista de suas terras para o enriquecimento dos colonizadores. (PILETTI, 2002) [cite: 1]

No que se refere à Educação, a ação dos jesuítas colaborou para ensinar as primeiras letras aos habitantes do Brasil, mas, como se sabe, por trás da aparente intenção de ensinar estava o objetivo maior de submissão do indígena à fé católica e aos costumes europeus. No entanto, não se pode negar que o trabalho dos padres jesuítas foi eficiente no tocante à expansão da educação, pois em poucos anos cobriram o território com missões, escolas de ler, escrever e contar, e colégios (PILETTI, 2002) [cite: 1]. Porém, quando começaram a agir de forma independente em relação à política de submissão, conquista e colonização, foram expulsos do território brasileiro pelos reis de Portugal, uma vez que essa liberdade não correspondia aos interesses mercantis da corte portuguesa [cite: 1].

Em 1759, após a expulsão dos jesuítas, aconteceu o que foi denominado "reforma dos estudos", que tinha como objetivo melhorar a qualidade do ensino e aumentar a quantidade de classes e de professores [cite: 1]. Todavia, como na maioria das reformas, por trás dos objetivos sociais e democráticos sempre se inserem interesses e intenções políticas; seu objetivo

superior foi "criar a escola útil aos fins do Estado [...] que servisse aos imperativos da Coroa" (CARVALHO, apud PILETTI, 2002) [cite: 1]. No período monárquico (1822-1889), após a independência do Brasil em relação a Portugal, promulgou-se em 1824 a primeira Carta Magna de nossa história política, que em seu artigo 179, item XXXII, established que "a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos" [cite: 1]. Consequentemente, em 15 de outubro de 1827 foi promulgada pelo Imperador Dom Pedro I a primeira Lei sobre Educação Brasileira, determinando a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos [cite: 1]. Inúmeras reformas sucederam-se nesse período, objetivando um ensino de qualidade para todos [cite: 1]. Porém, as escolas criadas naquela época, embora fossem formalmente destinadas a todos os cidadãos, eram frequentadas predominantemente pelos filhos da nobreza [cite: 1]. Rui Barbosa, em 1883, ao tratar da reforma do ensino primário, refere-se à educação brasileira pré-republicana como "uma perfeita humilhação nacional e uma perfeita deseducação do povo", destacando que de nada adiantam leis sem educação popular real (BARBOSA, 1883 apud PILETTI, 2002) [cite: 1]. O período republicano foi marcado por marcos normativos cruciais, como a Constituição de 1934 e a Lei nº 5.692/1971 [cite: 1]. Durante o regime militar, vigorou uma abordagem tecnicista focada em atender às demandas imediatas do mercado de trabalho [cite: 1]. Com a Constituição Cidadã de 1988 e a promulgação da LDB nº 9.394/96, consolidou-se uma perspectiva humanista e democrática [cite: 1]. Mais recentemente, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014) reitera diretrizes vitais como a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade do ensino, a promoção da gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação [cite: 1].

EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO

Educação, segundo Luckesi (1994, p. 21), é "uma prática humana direcionada por uma concepção teórica" [cite: 1]. A pedagogia nada mais é do que uma concepção filosófica da educação [cite: 1]. O ato de educar não se trata apenas de transferir conhecimento, mas de criar possibilidades para a sua construção ou sua produção [cite: 1]. A aprendizagem acontece num processo dialógico em que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende

ensina ao aprender" (FREIRE, 1999, p. 25) [cite: 1].

Nesse contexto, educar pode ser definido como a aproximação entre o sujeito e o acervo acumulado pela humanidade, permitindo reinvenção e transformação [cite: 1]. Conforme Gadotti (2003), aprender não é acumular informações isoladas, mas construir sentido para a existência [cite: 1]. Rios (2001, p. 47) reforça que o "saber fazer bem" possui uma dimensão técnica, ética e política articuladas [cite: 1].

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS DO ATO DE EDUCAR

Na concepção de Arroyo (2001), para que o educador tenha êxito diante de seus alunos, é preciso clareza sobre o que é o conhecimento e prazer pelo ofício docente [cite: 1]. Por se tratar de um formador de competências, o professor não pode estar centrado na mera transmissão passiva de conteúdo [cite: 1]. Como destaca Pimenta (2001, p. 50), o saber pedagógico se elabora na prática reflexiva (práxis), articulando continuamente teoria e prática [cite: 1]. Moran (2007) adverte para os riscos da reprodução de práticas arcaicas e enfatiza a importância de metodologias ativas e integradoras [cite: 1].

Conforme destacado nos referenciais para a carreira docente e nos escritos de Freire (1999), exige-se do educador não apenas domínio de conteúdos e estratégias avaliativas, mas fundamentalmente ética, coerência e respeito aos educandos [cite: 1].

O DIREITO SUBJETIVO À EDUCAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (art. 208, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009) e a LDB nº 9.394/96 consagram o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo [cite: 1]. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) garante o pleno desenvolvimento e o direito de contestação de critérios avaliativos [cite: 1]. Como lecionava Anísio Teixeira, a educação como direito público expressa o compromisso coletivo do Estado e da sociedade na construção de uma vida social democrática e integrada (TEIXEIRA apud NUNES, 1996) [cite:

1].

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BARREIRAS E DESAFIOS

Historicamente, pessoas com deficiência enfrentaram exclusão e estigmatização [cite: 1]. A superação do modelo segregador exige da escola regular uma reestruturação profunda em seus aspectos pedagógicos e atitudinais (BAUMEL; CASTRO, 2002) [cite: 1]. Amparada por marcos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e legislações nacionais (LDB nº 9.394/96, Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015), a educação inclusiva busca acolher a todos sem distinção [cite: 1]. Como adverte Goffredo (1999), a escola deve abandonar burocracias rígidas para se tornar um espaço genuinamente democrático [cite: 1].

PROCESSO REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

A formação do professor é frequentemente apontada como fator central para a qualidade do ensino [cite: 1]. Alarcão (2003) e Imbernón (2000) defendem a formação permanente centrada na reflexão crítica sobre a prática [cite: 1]. Investimentos em qualificação acadêmica e em serviço são indispensáveis para evitar a repetição mecânica e alienante [cite: 1].

Refletindo a Formação na Prática da Educação Inclusiva

A inclusão escolar desafia o corpo docente a rever práticas tradicionais [cite: 1]. Como salienta Arroyo (2001), evitar a "inclusão excludente" exige o desenvolvimento de novas habilidades didáticas e uma postura ética solidária [cite: 1].

Psicanálise: Importante Complemento Teórico na Formação Docente

A Declaração de Salamanca (1994) destaca que dificuldades de aprendizagem podem derivar de questões sociais e emocionais [cite: 1]. A contribuição da psicanálise (FREUD; VOLTOLINI, 2006; MRECH, 1999) permite compreender a dimensão afeto-inconsciente no ato educativo, auxiliando o educador a lidar com travamentos, angústias e fenômenos como o bullying sem reduzir os sujeitos a rótulos patologizantes [cite: 1].

BNCC, Tecnologias e Recomposição de Aprendizagens: Desafios Contemporâneos

Pesquisas e diretrizes educacionais recentes (como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC) reforçam que a formação docente deve integrar dimensões cognitivas e socioemocionais [cite: 1]. Além disso, os impactos da transição digital acelerada e a necessidade de recomposição das aprendizagens no cenário pós-pandêmico evidenciaram que a gestão pedagógica e a formação de professores precisam caminhar juntas [cite: 1]. O uso intencional de tecnologias digitais e metodologias participativas consolida-se como exigência estrutural para garantir a equidade e o engajamento dos alunos no século XXI [cite: 1].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que há necessidade de investir continuamente na formação didático pedagógica e na valorização dos profissionais docentes para alcançar um ensino de qualidade [cite: 1]. É imperativo articular as diretrizes da LDB nº 9.394/96 e do PNE às demandas contemporâneas da inclusão, da inovação metodológica e do suporte emocional na escola [cite: 1]. A articulação entre gestão democrática, alocação eficiente de recursos e formação reflexiva constitui o alicerce indispensável para a melhoria dos indicadores educacionais

RECOMENDAÇÕES

Recomenda-se que as instituições formadoras e as redes de ensino:

- Incluam nos currículos de licenciatura temas emergentes da prática de sala de aula, como a educação inclusiva, a teoria psicanalítica aplicada à educação e o desenvolvimento de competências socioemocionais [cite: 1].
- Promovam programas contínuos de capacitação em serviço que articulem teoria e prática [cite: 1].
- Assegurem condições dignas de trabalho, remuneração adequada e momentos institucionais reservados ao planejamento e à pesquisa [cite: 1].
- Fortaleçam a gestão democrática e o envolvimento das famílias e da

comunidade nas decisões escolares [cite: 1].

CONCLUSÃO

A resposta à pergunta-problema desta pesquisa sinaliza que a responsabilidade pela qualidade do ensino não pode ser atribuída isoladamente ao professor ou apenas à gestão [cite: 1]. Trata-se de um sistema interdependente: a boa gestão é necessária para otimizar recursos e criar ambientes propícios, enquanto a formação docente qualificada e valorizada é indispensável para efetivar a mediação pedagógica [cite: 1]. Alcançar uma educação equitativa e transformadora exige compromisso político do Estado, investimentos transparentes e a valorização efetiva daqueles que fazem o dia a dia da escola [cite: 1].

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Ana Maria F. P. M. (org.). **Pedagogia Cidadã: História da Educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

ANDRÉ, Marli. **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas n**

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BACHA, Marcia Simões Corrêa Neder. O Desejo do Saber em Questão. **Revista Educação**, Edição Especial, Ano 1, n. 1, 2006.

BAUMEL, Roseli C. Rocha de C.; CASTRO, A. Monteiro de. Formação de Professores e a Escola Inclusiva: Questões Atuais. **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEE, Ano 14, n. 24, 2002.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e Ensino Jurídico: Legislação Educacional**. São Paulo:

Atlas, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**.

Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GOFFREDO, Vera Lúcia S. C. **A Escola Como Espaço Inclusivo**. Brasília: MEC, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação: Novos Operadores de Leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VOLTOLINI, Rinaldo. A Psicanálise e a Educação. **Revista Educação**, Edição Especial, Ano 1, n. 1, 2006.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM